THÈSE DE DOCTORAT

de l'Université de recherche Paris Sciences et Lettres
PSL Research University

Préparée à l'Ecole des hautes études en sciences soci

Aller étudier en France :

enquête sociologique sur une jeunesse de Russie

Ecole doctorale n°286

ECOLE DOCTORALE DE L'EHESS

Spécialité SOCIOLOGIE

COMPOSITION DU JURY :

M. BLUM Alain
Directeur d'études à l'EHESS, Directeur de recherche à l'INED, Président

M. CHAMPY Florent
Directeur de recherche au CNRS, Directeur de thèse

M. GUEYE Abdoulaye
Professeur de sociologie à l'université d'Ottawa, Rapporteur

Mme. LEFÈVRE Cécile
Professeure de sociologie et démographie à l'université Paris Descartes, Membre du jury

Mme. MESPOULET Martine Professeure de sociologie à l'université de Nantes, Rapporteure

Mme. ZAKHAROVA Larissa
Maîtresse de conférences à l'EHESS, Codirectrice de thèse

Soutenue par Oxana GILYUK
le 3 juillet 2018

Dirigée par Florent CHAMPY
Codirigée par Larissa ZAKHAROVA

L'ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES | PSL

À la mémoire de Victor Gilyuk, mon père

Au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg

« Sachant que toute observation est impactée par les qualités individuelles de l'observateur, c'est-à-dire qu'elle reflète plutôt son état d'esprit que l'état de la réalité observée, je pense qu'il faudrait prendre avec une dose de sarcasme – pour ne pas dire avec méfiance – tout ce qui est exposé ci-dessous. La seule chose que l'observateur peut néanmoins affirmer à sa décharge est qu'il possède, à son tour, une certaine réalité, différente, peut-être quant à sa grandeur, mais aucunement quant à ses caractéristiques, de celle de l'observé. Parvenir à une certaine objectivité n'est probablement réalisable que dans le cas d'une autoanalyse complète, que l'observateur effectue au moment de l'observation. Je ne pense pas pouvoir le faire ; en tout cas, je n'y aspirais pas trop ; j'espère cependant que cela s'est produit. »

Joseph Brodsky, Voyage à Istanbul

Résumé

Cette thèse propose une analyse de cent entretiens biographiques menés auprès de jeunes ressortissants de l'ancienne URSS, nés principalement dans les années 1980-1990 et – pour deux tiers d'entre eux – devenus étudiants d'établissements d'études supérieures en France. La migration étudiante depuis la Russie vers la France est ainsi son objet principal d'investigation, précisé en comparant les cas de Russes mobiles internationalement et de ceux qui n'avaient pas connu – au moment de l'enquête – d'expérience d'études à l'étranger. La comparaison mobilité/non-mobilité fait ressortir les conditions qui amènent à souhaiter un voyage d'études dans un autre pays, ainsi que les actions qui s'effectuent pour sa mise en œuvre.

La notion de carrière migratoire, constituée de trois phases – conception, préparation du départ, séjour –, est dans un premier temps mobilisée afin de montrer d'une part que ce n'est pas avec l'arrivée dans un pays étranger que la migration commence, mais avec la préparation du départ – cette dernière, si elle aboutit, étant la phase clé de la carrière –, et d'autre part que la migration doit être comprise comme une action, que les descriptions de contextes permettant de migrer ne suffisent pas à expliquer et qui demande ainsi à être analysée le plus finement possible.

Dans un second temps, le terme de socialisation est proposé pour rendre compte de l'espace social de possibilité de concevoir et réaliser un départ étudiant à l'étranger. La distribution inégale des compétences en langues étrangères en Russie contemporaine est mise en évidence, ainsi que le processus – nommé « socialisation à l'étranger » – de formation des représentations quant aux pays occidentaux, faisant souhaiter un départ. Enfin, quelques dispositions sont repérées – comme la disposition volontaire ou la disposition au dilettantisme – qui autorisent à concevoir et à réaliser le départ étudiant ; les processus de constitution desdites dispositions sont reconstruits, permettant de constater à la fois une relative hétérogénéité et une sélectivité du recrutement d'étudiants internationalement mobiles.

Cette thèse constitue un apport à la sociologie des migrations, ainsi qu'aux études sur la Russie. Avec son terrain national, peu étudié et associé à un ensemble de stéréotypes – répandus y compris dans le monde scientifique –, elle ambitionne aussi de contribuer à la

sociologie de la socialisation, soucieuse de saisir des mécanismes généraux de la formation et de la transformation des individus dans la société.

Mots clés : mobilité internationale étudiante, carrière migratoire, socialisation, Russie, France

РЕЗЮМЕ

Настоящая диссертация предлагает анализ ста биографических интервью с выходцами из бывшего СССР, родившимися преимущественно в 1980-1990 годах и – в случае двух третьих опрошенных – ставших студентами высших учебных заведений во Франции. Студенческая миграция из России во Францию представляет, таким образом, главный объект исследования данной работы, уточненный с помощью сравнения случаев русских студентов, обучающихся или обучившихся за рубежом, и тех, среди их сверстников и соотечественников, кто не имел – в момент интервью – подобного опыта. Сопоставление мобильность/не мобильность позволило выявить условия, которые способствуют формированию желания учиться в другой стране, а также действия, которые предпринимаются для осуществления этого желания.

Понятие «карьеры» (Беккер, Гоффман, Дармон), состоящей из трех фаз – концепция, приготовление отъезда, пребывание в другой стране –, использовано в первой части диссертации с целью показать, что, с одной стороны, миграция начинается не с прибытия за границу, а с приготовления отъезда – данная фаза является, в случае ее успешного завершения, ключевой фазой миграционной карьеры – и что, с другой стороны, миграция должна быть понята как действие, требующее отдельного детального анализа, и для изучения которого описания национального или интернационального контекста не являются достаточными.

Во второй части термин «социализация» (Бурдье, Дармон, Лаир) предложен для того, чтобы выявить социальное пространство, позволяющее задумать и осуществить студенческую миграцию. Неравный доступ к изучению иностранных языков в современной России упомянут с этой целью, а также процесс возникновения представлений о заграница, которые содействуют зарождению желания мигрировать. Описаны, наконец, роль и формирование других социальных качеств, часто натурализированных или психологизированных опрошенными («воля» и т.д.) и благоприятствующих реализации студенческой миграции.

Оставаясь селективным, социальное пространство последней является, таким образом, относительно разнородным.

Данная диссертация представляет собой вклад в социологию миграции и в изучение России. Эмпирический материал о студентах и молодых специалистах из России, страны недостаточно изученной и ассоциирующейся с рядом стереотипов, в том числе и в научном мире, позволяет также обогатить размышления о механизмах формирования и трансформации человека в обществе.

Ключевые слова: международная студенческая мобильность, миграционная карьера, социализация, Россия, Франция

Abstract

This thesis presents an analysis of a hundred biographical interviews with young people from the former USSR, born mainly in the 1980-1990s, two thirds of them having become students at the higher educational establishments in France. Thus, student migration from Russia to France is the main object of research, specified by comparing the cases of internationally mobile Russians and those who – at the moment of the investigation – did not have any experience of studying abroad. The comparison between mobility and non-mobility has revealed the conditions which make one want to study abroad, as well as actions undertaken to implement it.

The notion of migratory career, which comprises three stages, namely design, preparation of departure, and stay, is on the one hand used to show that, first, it is not with the arrival in a foreign country that migration starts, but with the preparation of departure – this stage, if successful, being the crucial stage in the career – and second, that migration must be understood as an action that routine exposure of contexts allowing to migrate is not sufficient to explain and thus requires to be described as precisely as possible.

On the other hand, the term socialization is suggested to explain the social space that enables one to conceive and implement student departure abroad. The unequal access to foreign language skills in contemporary Russia is highlighted, as well as the process – named "foreign socialization" – of the formation of representations about western countries, which makes one wish to depart. Finally, a number of dispositions, such as voluntary or amateur dispositions, are outlined that allow to conceive and implement the departure, and the processes of their appearance are retraced, allowing at the same time to reveal a relative heterogeneity and selectivity of recruitment of internationally mobile students.

This thesis provides a contribution to the sociology of migration, as well as to Russian studies. Having a national field that remains little studied and associated with a number of stereotypes, widespread in the scientific world as well, it has an ambition to contribute to

the sociology of socialization, which cares to capture general mechanisms of the formation and transformation of individuals in the society.

Keywords: international student mobility, migratory career, socialization, Russia, France

Sommaire

RESUME / PE3IOME / ABSTRACT 1

INTRODUCTION. LES CHOIX DE L'ENQUETE 8

PREMIERE PARTIE. LA CARRIERE DE LA MOBILITE INTERNATIONALE D'ETUDES 33

Introduction de la première partie. La notion de carrière et son apport dans l'analyse de la migration 34

CHAPITRE 1. Concevoir un voyage d'études à l'étranger 50

CHAPITRE 2. Passer à la phase d'actions 85

CHAPITRE 3. Préparer le départ étudiant 182

Conclusion de la première partie. La préparation du départ en tant que phase clé de la carrière migratoire 281

DEUXIEME PARTIE. LA SOCIALISATION ET L'ESPACE SOCIAL DE LA CARRIERE DE MOBILITE ETUDIANTE 287

Introduction de la deuxième partie. « Carrière » et « socialisation », deux instruments complémentaires d'analyse 288

CHAPITRE 4. Les conditions sociales d'acquisition des compétences en langues étrangères 306

CHAPITRE 5. La socialisation à l'étranger occidental : représentations, instances, pratiques 362

CHAPITRE 6. Le travail scolaire et la formation des dispositions utilisables dans la carrière de mobilité d'études 490

Conclusion de la deuxième partie. La sélectivité et la banalité de la migration étudiante 589

CONCLUSION. BILAN ET PERSPECTIVES 595

BIBLIOGRAPHIE 609

ANNEXE METHODOLOGIQUE 623

SIGLES 696

TABLE DES MATIERES 698

REMERCIEMENTS 703

INTRODUCTION

Les choix de l'enquête

Afin de présenter aux lecteurs les choix qui ont guidé mon travail portant sur les ressorts de la migration étudiante[1] de jeunes Russes vers la France, cette introduction annonce les principales questions de la recherche, sa méthode et les théories utilisées ; elle se termine par l'exposition de la structure de la thèse.

Questions de recherche

« Migrent-ils pour étudier ou étudient-ils pour migrer ? » : cette question – sous des formes différentes – revenait régulièrement, lors de séminaires ou de discussions, lorsque je présentais mon enquête. Deux autres suivaient fréquemment : « Pourquoi ont-ils choisi la France ? » et « Sont-ils contents en France ? » Enfin, un troisième groupe de questions – ou plutôt d'affirmations – concernait la Russie, son histoire et son actualité, ainsi que ses migrations au cours des deux derniers siècles, sujet palpitant pour mes interlocuteurs russes et parfois français.

Je crains que les lecteurs de cette thèse n'y trouvent pas de réponses aux questions ainsi formulées. Et encore moins à la première, que je me posais par ailleurs moi-même au début de mon enquête. Ma recherche m'a amenée à conclure que pareille interrogation était en effet doublement non-pertinente. D'une part, après avoir réalisé des entretiens auprès de Russes dont la majeure partie a étudié à l'étranger et dont certains des autres n'excluaient pas cette possibilité à l'avenir, j'ai constaté que pour envisager et réussir un départ étudiant, l'intéressé n'a pas besoin de savoir si son objectif est de s'installer dans le pays d'études. Autrement dit, la réponse à cette question ne détermine pas l'action. Certes,

[1] Dans cette thèse, les termes « migration étudiante » et « mobilité internationale étudiante » s'utilisent comme synonymes pour désigner un déplacement d'étudiants à travers les frontières nationales. Sur la tendance actuelle des sciences sociales et politiques qui consiste à distinguer le terme de « mobilité étudiante » de celui de « migration étudiante » et à substituer le second, compris comme stigmatisant et lourd de connotations ancrées dans le passé, par le premier, prétendant évacuer le sens négatif et percevoir le phénomène comme quelque chose de légitime, d'universel, de contemporain ou de typiquement jeune, voir Pellerin H., « De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada », Revue européenne des migrations internationales, 2011, vol. 27, n° 2, p. 57-75 ; Endrizzi L., « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », Dossier d'actualité de la VST, 2010, n° 51 [En ligne].

en demandant aux étudiants mobiles interviewés d'évoquer leur état d'esprit avant le départ, des réponses variées étaient recueillies, allant de la volonté clairement exprimée de vivre dans le pays étranger après les études au refus net d'envisager de prolonger leur séjour au-delà d'une année ou d'un semestre, en passant par un prudent et sage « on va voir », d'ailleurs l'approche la plus fréquente. Mais les uns comme les autres pouvaient aussi bien rester en France après leurs études que rentrer en Russie ou se rendre dans un autre pays, indépendamment des projets qu'ils avaient au moment du départ. Il aurait été rassurant, et peut-être passionnant, d'établir une typologie des motifs initiaux d'étudiants qui migrent, voire des étudiants eux-mêmes, et/ou de distinguer ce qui change de ce qui ne change pas lors de leur séjour d'études. J'ai écarté ces deux possibilités. Pour en énoncer brièvement les raisons, la première démarche m'aurait amenée à plaquer sur ces migrants des questionnements provenant de la société d'accueil, en distinguant les « bons » qui viennent étudier des « mauvais » qui font semblant[1]. Et, dans les conditions concrètes d'élaboration de ma thèse, dont le temps de préparation était limité, la seconde démarche ne m'aurait pas permis de développer d'autres résultats de mon enquête que je considérais comme plus importants. Je reviendrai sur ce point-ci.

D'autre part, et c'est aussi bien le résultat de mes lectures sociologiques que du travail du terrain, le regard que porte l'individu sur sa migration ne reflète que partiellement les raisons de celle-ci. Ce regard est nécessairement normatif, celui d'un membre d'une société. Cette dernière, qu'il s'agisse de celle de départ ou de celle d'arrivée, peut valoriser les migrations – ou, plus précisément, certaines de leurs formes –, les déprécier ou, bien souvent, être ambiguë à ce sujet. Les propos des migrants exposant les raisons pour lesquelles ils migrent doivent donc être traités avec d'importantes précautions méthodologiques. Désormais, les interrogations sur le sens que les acteurs confèrent à leurs déplacements colonisent la recherche sur les migrations, soucieuse, après avoir raisonné en termes de flux et de vagues durant de longues années, de comprendre les migrants. Elles s'accompagnent nécessairement d'autres, évoquant des contraintes, des opportunités et des stratégies d'acteurs, et destinées vraisemblablement à équilibrer le regard « compréhensif » sur la migration, en y apportant de l'objectivité. L'enjeu

[1] Mise en évidence par Serge Slama, cette « logique du soupçon » est fondée sur la notion politique du « risque migratoire », selon laquelle les étudiants en provenance de certains pays, dits en développement, sont par définition suspects de se servir du visa Étudiant afin de s'installer durablement dans leur pays d'études, dit développé. Celui-ci veille dès lors à distinguer les « bons » des « mauvais » migrants et à pénaliser ces derniers par un refus de visa. Slama S., *La fin de l'étudiant étranger*, L'Harmattan, 1999.

sociologique de cette approche relativement nouvelle paraît clair : si l'on néglige l'acteur, on perd l'action.

En même temps, les approches qui « mettent l'accent sur les subjectivités des acteurs et sur les raisons qui les poussent à migrer », pour reprendre l'une des formules en vogue[1], font en pratique l'économie de la genèse desdites subjectivités qui ne doivent pas – nous apprend la sociologie – être d'emblée la propriété des personnes qui agissent, mais se former – quelque part et pendant un certain temps. Comme l'écrit Bernard Lahire, « si [l'on admet que] l'acte est […] fondé sur une volonté individuelle qui n'a elle-même aucune genèse […], on finit par brosser le portrait improbable d'un individu conscient déjà formé, qui n'a jamais été enfant, n'a jamais été en contact avec quiconque et qui portait en lui-même à la naissance l'essentiel de sa personnalité, de ses préférences ou de son caractère »[2]. Cyril Lemieux, représentant une sociologie différente de celle qu'incarne Lahire, ne dit pas autre chose, en nous offrant sur ce point un manifeste identique :

> Regardons-nous individuellement. Regardons-nous collectivement. Sommes-nous les individus nativement autonomes, parfaitement indépendants les uns des autres et constants optimisateurs de nos intérêts […] ? Ou sommes-nous plutôt des êtres humains ayant reçu une éducation parmi nos semblables, […] d'une société humaine donnée, à une époque donnée […] ? Cette vérité sociologique, à laquelle chacun peut accéder, n'est pas le contraire de notre individualité profonde, de notre subjectivité et de notre liberté. C'en sont plutôt les conditions de possibilité[3].

Privilégier la « subjectivité » des migrants et faire de ces derniers les seuls auteurs de leur migration cache alors – en redonnant en apparence aux acteurs la capacité d'agir, une liberté ou une individualité que l'on croit réprimées par la sociologie – une confusion fondamentale qui crée et renforce de faux clivages, tels que l'individu face à la société, le « subjectif » face à l'« objectif » ou le « micro » face au « macro ». Ainsi, mon travail ne suit pas le « sens subjectif » que les migrants donnent à leur migration, quoique les débuts de mon enquête aient été marqués par mon adhésion – on pourrait dire spontanée – à ce type de vision. Au fil de cette recherche, j'ai appris progressivement à penser sociologiquement l'individu, ses intentions et ses actions. Je reformulerai alors la question « Migrent-ils pour étudier ou étudient-ils pour migrer ? », évoquée ci-dessus, de cette

[1] Terrazzoni L. et al., « Éditorial. Pluralité des trajectoires transnationales, multiplicité des terrains d'étude », Émulations, 2016, n° 17, Entre mobilité et migration. Itinéraires contemporains [En ligne].
[2] Lahire B., Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « *culture de l'excuse* », La Découverte, 2016, p. 62-63.
[3] Lemieux C., Sociographic Saint-*Oma. 28 théories pour comprendre l'époque (sans l'excuser)*, Lemieux Éditeur, 2016, p. 145.

manière : *Qu'est*-ce que la société dans laquelle les subjectivités individuelles se forment *et évoluent leur apprend à penser au sujet de leur éventuelle migration, en l'occurrence* étu*diante ?* Tout en restant proche de la première, cette question s'en distingue néanmoins en posant que les structures mentales se construisent depuis les structures sociales ; de plus, elle ouvre la voie à d'autres interrogations, empiriquement vérifiables : Où et *comment ce processus d'apprentissage se déroule*-t-*il ? Quelles variations, le cas échéant, s'y observent, et à quoi doivent-elles leur existence ?*

Dès lors, j'ai pensé assez longtemps que les déclarations de mes interviewés sur les raisons de leur mobilité étudiante ne renvoyaient qu'à leur société d'origine. Au cours de mon travail de thèse, j'ai pu rectifier cette idée, notamment quant à l'impossibilité d'isoler une société nationale des autres, en m'appuyant sur la pensée de Norbert Élias sur l'interdépendance non seulement d'individus, mais aussi de sociétés et d'États[1]. Comme mon enquête l'a montré, le membre d'une nation possède bien des savoirs sur la place de celle-ci par rapport aux autres et définit la sienne en fonction de ces savoirs. Dans une expérience individuelle, ces derniers s'acquièrent certes sur le sol national, faisant partie d'autres apprentissages sociaux, en famille ou à l'école, éventuellement lors de voyages. Mais on ne peut pas les circonscrire à un espace national, car ils relèvent des relations entre les nations. À cet égard, en évoquant « la société » qui apprend aux individus à penser de telle ou telle façon, je ne fais pas exclusivement référence à la Russie. Plus précisément, je n'en parle pas comme si ce pays existait indépendamment d'autres, même si, comme nous le verrons ci-après, de tels discours existent.

Concernant la deuxième question figurant au début de cette introduction – sur le choix de la France comme pays d'études –, si elle n'a pas été écartée au cours de mon travail, elle n'est pas devenue centrale et ne structure pas non plus le tout. Étant moi-même francophile et francophone, sensible aux discours sur le rayonnement français dans le monde, j'ai interviewé en priorité des étudiants ayant intégré des établissements en France. Mais aucun chapitre consacré à ce pays ne figurera dans cette thèse. En effet, les expériences liées à la France varient tant d'un interviewé à un autre que cela ne permet pas d'en faire un angle d'interprétation privilégié. De plus, avec d'autres pays, comme les États-Unis par exemple, la France entre dans une catégorie plus large de « l'étranger » qui se construit pour chacun de mes interviewés face à celle de « la Russie ». De même, la langue française est pour ceux-ci une langue étrangère parmi d'autres, tout comme le visa

[1] Élias N., Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, Fayard, 1993.

français long séjour mention Étudiant est un visa parmi d'autres, à savoir un dispositif à travers lequel les citoyens d'un pays, en l'espèce ceux de la Russie, apprennent que leur circulation à l'international est soumise à certaines conditions. Des « pourquoi la France ? » et des « comment la France ? » sont ainsi disséminés dans des chapitres qui traitent d'autres questions, telles que la préparation du départ étudiant, l'étude des langues étrangères ou la socialisation à l'étranger.

Enfin, dans le cadre de la préparation de cette thèse sur les ressortissants de Russie, j'ai été amenée à recueillir des points de vue, dont experts, tantôt marqués d'une certaine complaisance, tantôt assez triomphalistes, sur ce pays, ainsi qu'à exprimer le mien. De surcroît, lors des entretiens, j'encourageais mes interviewés à produire des discours en la matière, étant toutefois, il faut le dire, de moins en moins convaincue que le statut que j'attribuais au début de mon enquête aux propos recueillis était bon.

Cette quasi-obligation de prendre position quant à la Russie a été pour moi une source de malaise. Voici pour quelles raisons.

D'une part, les discours et les travaux ne manquent pas dans lesquels la Russie apparaît comme un pays peu développé, au PIB[1] dérisoire, à la traîne dans divers domaines comme l'éducation supérieure, mais aussi bureaucratique et corrompu, impitoyable envers ses citoyens, peu démocratique et adoptant des comportements arrogants sur la scène mondiale[2]. Je citerai par exemple un ouvrage intitulé La Russie contemporaine et rédigé par trente spécialistes de ce pays[3]. La quatrième de couverture annonce : « Dans [cette] synthèse claire et passionnante, ils proposent une analyse actuelle et complète, sans céder aux passions que suscite encore ce pays dans le monde occidental. » Dès les premières lignes, nous apprenons que la Russie se caractérise par « l'autoritarisme de ses dirigeants » (ibid., p. 7) et par « le silence imposé à la société » (idem), que la chute du régime communiste n'a pas abouti à l'entrée de ce pays « dans la civilisation occidentale, démocratique et libérale » (idem), que « la Russie semble s'isoler de plus en plus du reste du monde et tend à se présenter, comme jadis, en forteresse assiégée » (idem), qu'à la fois elle « peine à se présenter comme un État-nation » (ibid., p. 8) et « a peiné à trouver une

[1] Pour ne pas alourdir le texte, les sigles sont réunis dans un glossaire à la fin de la thèse.
[2] Pour indiquer un autre pôle du discours sur la Russie, présent dans des travaux à vocation davantage culturelle que politique, il s'agit d'identifier la Russie comme un pays aux grandes traditions culturelles, avec des passages obligatoires concernant la littérature ou la musique classiques russes et des figures remarquables de l'émigration russe. Cette accentuation valorisante de la culture russe pourrait être, elle aussi, l'objet d'une étude.
[3] Favarel-Garrigues G., Rousselet K., dir., La Russie contemporaine, Fayard, 2010.

place au niveau international » (ibid., p. 11). Tantôt via les choix de vocables négativement connotés, tantôt à travers les omniprésentes références à des valeurs politiques dominantes, ainsi marquées du sceau de l'universel, l'impression se crée que l'on lit un article d'opinion, laquelle est bien sûr abondamment argumentée dans les développements qui succèdent à l'introduction de ce volume. Ne pas reconnaître leur justesse reviendrait à refuser l'évidence, à faire preuve d'indulgence vis-à-vis d'un pays baignant dans une espèce d'obscurantisme, mais aussi à manquer de considération à l'égard de tout un collectif d'auteurs et de leur sincère effort de produire des connaissances sur la Russie. De surcroît, le chaos des années 1990, les présidentielles de Vladimir Poutine, les injustices et les violences de toutes sortes qui se pratiquent en Russie font partie de ma propre expérience immédiate, sinon de ce que je crois en être, tout comme de celle d'autres Russes, dont la très grande partie de mes interviewés. Autrement dit, je souscrirais volontiers aux verdicts que les travaux sur la Russie n'hésitent pas à fournir à son sujet.

D'autre part, en reprenant à mon compte ce type de discours, j'aurais été amenée à affirmer que, grosso modo, les migrants russes migrent parce que leur pays est « mauvais ». Si l'on admet cela comme un fait réel – et non une construction qui s'ignore en tant que telle –, une enquête sur les raisons de la migration russe paraît inutile : n'importe quel individu devrait vouloir quitter ce triste, sinon terrible pays, et s'agissant de l'histoire de la migration des Russes, les exemples ne manquent pas, permettant alors de construire une très logique continuité à travers le temps. Au-delà de cette possible adhésion qui aurait risqué de faire de mon enquête une recherche d'illustrations aux discours qui circulent sur la Russie, j'ai été, à partir d'un moment, dérangée d'observer, dans plusieurs travaux sur ce pays, un manque, voire une absence de traces de ce que Pierre Bourdieu appelle « l'objectivation du sujet de l'objectivation »[1], réflexion épistémologique incontournable pour la discipline sociologique : « Entendue comme le travail par lequel la science sociale, se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler, elle est un moyen particulièrement efficace de renforcer les chances d'accéder à la vérité […][2]. » Dans la pratique, cette démarche – qui consiste à « rapporter les catégories ou les systèmes de classement utilisés aux utilisateurs

[1] Pour un des développements de cette idée qui traverse les travaux du sociologue, voir Bourdieu P., Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001, Raisons d'agir, 2001.
[2] Ibid., p. 173-174.

et aux concepteurs de ces classements et aux conditions sociales de leur production »[1] – est difficile et complexe et peut ne pas être parfaitement aboutie[2]. Cependant, sans cet exercice méthodologique d'« objectivation de l'objectivation », le risque est de confondre en permanence la réalité et la construction, ainsi que les constructions profanes et savantes, les problèmes sociaux et les problématiques sociologiques. Alain Blum et Maurizio Gribaudi indiquent un danger identique dans leur étude des professions en France au XIX^e^ siècle à partir des actes de mariage[3]. En montrant comment des données brutes sur les métiers des parents se transforment en catégories synthétiques homogènes, les auteurs reviennent sur le processus de construction de la réalité, fortement dépendant des grilles d'analyse choisies. Cette même idée réapparaît dans l'article de Blum sur les immigrés en France[4]. Une enquête pourrait reprendre cette méthode pour s'interroger sur les catégories utilisées dans les études du monde russe. Une sociologie des chercheurs travaillant sur la Russie n'a pourtant pas été, à ma connaissance, jusqu'ici entreprise, même si des discours et des travaux existent et se multiplient sur une vision occidentalocentrée, à déconstruire, de l'histoire et des actualités du monde social. Un argument d'autorité sert peut-être puissamment afin de décourager et d'évacuer la possibilité même de cette démarche de déconstruction, tout comme la crainte d'être accusé de mal-pensance politique ou d'être le sujet d'une curieuse manipulation qui consisterait à obliger la personne à défendre le jugement qu'on lui attribue, mais qu'elle n'a pourtant pas exprimé.

Ainsi, je me sentais face à un choix lourd de conséquences. Néanmoins, plusieurs conditions étaient réunies pour que je puisse prendre de la distance vis-à-vis des discours dominants sur la Russie, sans pour autant les rejeter. Ces conditions étaient inséparables de l'avancement de mon travail de thèse. Si mon objet d'étude – les pourquoi et les comment de la migration étudiante – n'a presque pas évolué, mon rapport à cet objet s'est modifié considérablement au cours du temps. Y ont contribué d'une part mes lectures, de sociologues principalement français, et d'autre part la comparaison de mes interviews

[1] Ibid., p. 177.
[2] Comme l'exprime Serge Paugam au sujet des limites de l'objectivation, nécessairement partielle, cette dernière est « un processus ou un horizon auquel on aspire, sans jamais toutefois être certain de l'atteindre entièrement ». Paugam S., « Choix et limites du mode d'objectivation », in Paugam S., dir., *L'enquête* sociologique, PUF, 2^e^ éd., 2012 (2010), p. 53-67, p. 67.
[3] Blum A., Gribaudi M., « Des catégories aux liens individuels : l'analyse statistique de l'espace social », Annales ÉSC, 1990, n° 6, p. 1365-1402.
[4] Blum A., « Comment décrire les immigrés ? À propos de quelques recherches sur l'immigration », Population, 1998, n° 3, p. 569-587.

d'étudiants russes en mobilité avec celles de leurs homologues non mobiles internationalement.

Premièrement, les instruments qu'offre la sociologie, avec lesquels je me suis progressivement familiarisée lors de ce travail de thèse, m'ont permis de changer mon propre regard sur le monde social et sur la production de façons de penser et d'agir dans celui-ci. Cette transformation doit beaucoup à l'œuvre de Muriel Darmon, grâce à laquelle j'ai pu, rétrospectivement, découvrir celles de Bernard Lahire, de Pierre Bourdieu et d'Émile Durkheim. Chacun à sa façon, ces sociologues m'ont permis de transcender les interrogations sur le vrai ou le faux de ce que j'ai pensé, lu et entendu sur la Russie, et d'en faire des objets d'analyse et d'auto-analyse. Les lecteurs ne trouveront pas ainsi exposées mes opinions sur la Russie (ou la France), sauf suite à d'éventuelles erreurs de compréhension qui doivent certainement à mes capacités limitées de m'exprimer en français. Par exemple, en citant et en commentant les expériences de mes interviewés quant aux difficultés économiques et professionnelles de leurs parents dans les années 1990 en Russie (chapitre 5) ou à leurs propres difficultés d'intégration scolaire (chapitre 6), je crée peut-être l'impression que les personnes rencontrées évoluent dans une société qui n'est pas « normale ». C'est en tout cas ce genre d'impression que mes quelques lecteurs, notamment des intellectuels français, m'ont exprimé, ne pouvant pas considérer comme « normal » le fait qu'un maître de conférences doive vendre des collants, car son salaire ne lui permet pas de survivre, ou que des enfants de famille nombreuse doivent manger à la cantine scolaire séparément d'autres élèves, sur la table qui leur a été spécialement destinée par le personnel de l'école. Je ne voudrais pourtant pas que mes propos sur ces sujets soient interprétés comme un jugement normatif sur ce pays. Je ne voudrais pas non plus que mes développements sur le Collège universitaire français de Russie (chapitre 2) soient compris comme une façon d'accuser la France de s'implanter et d'exporter des savoirs en Russie afin d'attirer de meilleurs cerveaux, comme des collègues russes me l'ont fait remarquer lors de discussions[1]. Si des éléments d'un échange de type Nord vers Sud, autrement dit à partir de pays détenteurs de connaissances vers des pays demandeurs de connaissances, sont présents au sein de cette institution éducative française qu'est le Collège, il ne s'agit pas dans ce travail de condamner celui-ci, mais de montrer précisément son rôle dans la migration étudiante des Russes vers la France.

[1] Sur une problématique complexe d'intellectuels nationaux, avertis comme débutants, face à la mondialisation et aux rapports de domination entre pays, cf. : Gueye A. et al., Figures croisées *d'intellectuels. Trajectoires, modes d'actions, productions*, Karthala, 2007.

Deuxièmement, l'obligation de tenir un quelconque discours sur la Russie, ou d'en donner un aperçu historique sur plusieurs décennies, dans une thèse portant sur les ressortissants russes qui migrent, a été relativisée par l'idée que c'est la préparation du départ qui fait la migration. Cette idée d'apparence banale a été mise en évidence par la démarche comparative, effectuée à un moment de mon enquête, entre les jeunes en mobilité d'études et les non mobiles internationalement. En effet, et j'y reviendrai dans le corps de ce travail, les entretiens auprès de ces derniers ont montré que, si nombre de caractéristiques et représentations prédisposent à une migration étudiante, elles n'y mènent pas nécessairement. Se lancer dans la préparation d'un départ étudiant et réussir ces préparatifs veut également dire opérer une certaine conversion et se faire – ou se laisser – porter par un processus tout à fait particulier. En plus de la description de ce processus et des conditions de son aboutissement, à savoir l'arrivée dans un pays étranger en tant qu'étudiant, tenir un discours sur l'actualité et l'histoire de la Russie n'apporterait pas grand-chose, car le contexte de l'action migratoire qui se déploie lors de la préparation du départ se révèle plus restreint et immédiat. Cette description montre également que, au-delà des compétences et des ressources explicitement exigées pour une mobilité internationale étudiante – qui permettent d'associer les étudiants internationalement mobiles aux classes supérieures et moyennes hautement éduquées[1] –, d'autres éléments peuvent contribuer à la réussite de la préparation du départ, à sa suspension, voire à son abandon. En effet, la migration étudiante effective de plusieurs de mes interviewés apparaît moins conditionnée par leur origine ou par leur degré de méfiance envers le régime politique de leur pays ou l'Université russe, que par une réponse favorable et surtout sans retard du secrétariat d'un établissement d'études à l'étranger, l'appel d'un ami pour rappeler la date limite de dépôt du dossier pour une bourse d'études, etc., ainsi que par diverses techniques d'auto-encouragement que les interviewés adoptent, avec plus ou moins de succès, en avançant dans leur démarche préparatoire. Ainsi, pour compléter la série d'interrogations sur ce que l'individu d'une société peut apprendre à penser sur son éventuelle migration, des questions sur les moyens d'effectuer celle-ci se posent également : Quelles ressources, compétences et dispositions permettent de réaliser un *départ pour des études à l'étranger et non pas seulement d'y penser* ? Comment se construisent-elles ? *Comment s'utilisent-elles dans le contexte de la préparation d'un* départ *étudiant ?*

[1] Cf. Wagner A.-C., Les classes sociales dans la mondialisation, La Découverte, 2007.

Après avoir reformulé les interrogations mentionnées au début de cette introduction en questions sociologiques, je tiens à préciser que ma thèse ne prétend pas y apporter de réponses exhaustives ni les seules possibles ; il peut en exister d'autres. De plus, dans ce travail exploratoire, il s'agissait davantage pour moi de tester les questions afin de déterminer si elles méritaient d'être posées. Quant aux critiques que je pourrais émettre à mon égard, je les réserve pour la conclusion de cette thèse.

Méthode

Concernant la méthode de collecte d'informations, enquêter par entretiens m'a semblé, dès le début, être le choix le plus approprié. C'était en même temps un choix par défaut en quelque sorte, en particulier du point de vue de son apparente facilité (chacun peut converser et interpréter, tant bien que mal, des paroles) face à des méthodes quantitatives pour lesquelles je ne me sentais pas compétente et qui ne m'attiraient pas – une conséquence certaine de mon éducation qui a fait de moi davantage celle « qui raconte » que celle « qui compte », tout comme celle qui voit un « fossé » entre ces deux activités[1].

En même temps était vraisemblablement ancrée dans mon esprit la croyance en une supériorité de l'analyse quantitative, s'appuyant sur des chiffres et des données à grande échelle, et en une déficience de la méthode qualitative, ne pouvant suffire à elle seule pour étudier scientifiquement un phénomène ; des tentatives d'utiliser d'autres sources ont donc été entreprises. L'entretien est pourtant resté la méthode principale, voire unique de mon enquête. Au-delà de ma qualitativisme éduquée, qui me dicte les thématiques qui m'intéressent et les méthodes pour les explorer, cela s'explique d'une part par une insuffisance des données statistiques auxquelles j'ai pu accéder et d'autre part par la découverte, faite au cours de l'enquête, du potentiel de la méthode de l'entretien.

Ainsi, il n'y a pas dans ce travail de véritable articulation entre données qualitatives et quantitatives, même si quelques chiffres apparaissent dans l'annexe et dans les encadrés, notamment ceux publiés par l'agence Campus France[2] sur les étudiants, y compris russes,

[1] Voir pour ces expressions Lemercier C. et al., « Articuler les approches qualitatives et quantitatives. Plaidoyer pour un bricolage raisonné », in Hunsmann M., Kapp M., dir., Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales, EHESS, 2013, p. 123-143, p. 129.

[2] Acteur important de la mobilité étudiante vers la France, Campus France publie périodiquement sur son site des données regroupées de l'Institut de statistiques de l'Unesco, de l'OCDE, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, d'ambassades, d'universités, d'enquêtes Internet de satisfaction et d'autres sources, sur les étudiants internationaux dans le monde sous forme de « dossiers », « baromètres », « zooms », « fiches », « focus » et « tops ». Tel ou tel pays d'origine d'étudiants en mobilité

en mobilité internationale et ceux issus de différentes enquêtes sur la population de Russie.

La première source délivre des données de cadrage très utiles pour situer la population de mon enquête. Régulièrement publiées, accessibles et élégamment présentées – en couleur, avec graphiques et tableaux –, elles renseignent sur le taux d'étudiants mobiles par rapport au nombre total d'étudiants d'un pays, leur répartition par pays d'accueil, par discipline choisie dans l'université d'accueil et par genre. Nous apprenons ainsi que les étudiants russes sont très peu mobiles internationalement (moins de 1 % d'entre eux étudient à l'étranger, selon des recensements sur plusieurs années), que la France est leur troisième pays d'accueil après l'Allemagne en tête et les États-Unis, qu'en France ils s'inscrivent pour 77 % dans les universités au sein desquelles 47 % étudient les lettres, les langues et les sciences humaines et sociales, 24 % l'économie et l'administration et 12 % le droit et les sciences politiques[1]. Et ce sont des femmes à 76 %[2]. Tout en constituant un préalable de mon enquête, ces données quantifiées restent pour autant muettes quant à plusieurs de mes interrogations et ne contribuent pas, dans ce sens, à l'analyse. De plus, ces données sont délivrées par une institution impliquée dans la mobilité étudiante, la seconde étant la source et la raison d'être de la première. Comme nous l'indique le site de l'organisation : « Placée sous la tutelle des ministres chargés des Affaires étrangères et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'agence Campus France a pour principales missions la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger, l'accueil des étudiants étrangers en France et la gestion des boursiers des gouvernements français et étrangers. À ce titre, Campus France collecte et met à disposition les chiffres de la mobilité internationale. » Il ne s'agit bien sûr pas de remettre en question la fiabilité desdits chiffres, mais de garder à l'esprit que c'est une institution qui se reconnaît au travers de ceux-ci.

Concernant la seconde source, à savoir des enquêtes nationales russes, indispensables par moments pour étayer et compléter mes analyses d'entretiens, j'ai éprouvé de grandes difficultés à les trouver, les comprendre et, souvent, les transposer à mon matériau.

---

fait également l'objet de dossiers spéciaux. Le dossier sur la Russie date de 2014. J'y reviendrai dans l'annexe méthodologique. Voir aussi l'encadré 3.

[1] Les données pour l'année 2012-2013. Voir Russie. Dossiers de Campus France, n° 22, septembre 2014 [En ligne].

[2] Les données pour l'année 2013-2014. Voir Campus France. Les chiffres clés, février 2017 [En ligne].

D'une part, les données du Service fédéral de la statistique d'État RosStat, étaient trop générales pour pouvoir contribuer à étudier une population aussi ciblée que celle de mon enquête. Leur pléthore de catégories administratives et de détails ne me servait pas, voire brouillait ma réflexion[1]. Je ne parvenais pas à en extraire des chiffres qui me seraient utiles, ce qui est dû aussi, fort probablement, à mes lacunes en statistiques. Pareillement, en consultant le site du Centre analytique Levada, organisation non gouvernementale russe issue du Centre panrusse d'étude de l'opinion publique (VTsIOM), je n'ai finalement trouvé que peu de données utilisables pour mon enquête, quoique la problématique du rapport des Russes envers leur État soit l'une des questions centrales pour cette institution. Les résultats d'un sondage intitulé « Les rêves sur l'émigration », réalisé en 2013, ont notamment attiré mon attention. Ainsi, selon cette source[2], 45 % des étudiants russes voudraient émigrer dans un autre pays, et ce chiffre, croisé avec celui de Campus France, corrobore la pertinence de mes interrogations précédemment formulées : si 45 % le voudraient et que moins de 1 % le font, à quoi est dû un tel écart ? Il faut toutefois souligner de nouveau que les catégories d'enquêtes nationales et de sondages étaient peu applicables aux réalités de mon terrain, ce qui ne m'a pas aidée pour son interprétation. Peut-être est-ce aussi la lecture d'articles comme « L'opinion publique n'existe pas »[3] qui m'a retenue d'utiliser plus amplement ce type de données. On peut en outre noter l'existence, sur l'Internet russe, de nombreuses investigations, davantage journalistiques que scientifiques, sur de jeunes Russes qui étudient ou veulent étudier à l'étranger ; elles fournissent souvent des chiffres plus élevés que ceux de Campus France sur le taux des départs étudiants et ceux du Centre Levada sur le taux de jeunes qui en « rêvent », mais le processus de fabrication de ces données n'est pas explicité.

D'autre part, en m'intéressant à l'expérience nationale de mes interviewés, j'ai constaté, pour la Russie, un grand déficit d'enquêtes thématiques et régulièrement menées, à l'instar de l'enquête Les pratiques culturelles des Français, commencée en 1973, qui donne des éclairages sur la structure et les évolutions des activités de l'ensemble de la population. Le nombre et la diversité des enquêtes qualitatives sont également élevés en France, et un sociologue travaillant sur une des thématiques ainsi abordées n'avancerait pas dans le vide

[1] Sur les difficultés de mobiliser, pour des problématiques spécifiques, les données des grands instituts de statistiques qui enquêtent auprès d'une large population, voir : Dietrich P. et al., « Articuler les approches quantitative et qualitative », in Paugam S., dir., *L'enquête sociologique*, op.cit, p. 207-222.
[2] Voir Sites et sources Internet à la fin de la thèse.
[3] Bourdieu P., « L'opinion publique n'existe pas », in Bourdieu P., Questions de sociologie, Minuit, 2002 (1981), p. 222-235.

et pourrait faire converger les résultats d'autres enquêtes avec les siens. Pareillement, les expériences scolaires ou familiales font l'objet de multiples études sociologiques françaises ; c'est loin d'être le cas en Russie où la sociologie se résume trop souvent à l'étude de comportements électoraux ou militants. Le nombre limité de recherches empiriques fines, quantitatives comme qualitatives, sur la période complexe et mouvante entre la fin des années 1980 et le début des années 2000 en Russie, qui m'intéressait en particulier – notamment pour ce qui concerne les détails de la scolarisation d'enfants dans les établissements de masse et d'élite, leur famille d'origine, les particularités éventuelles en fonction de la répartition par villes et régions, leur entrée dans le supérieur et leurs différentes pratiques genrées, etc. –, ne m'a ainsi permis d'utiliser que quelques grands chiffres phares, en m'appuyant sur peu d'ouvrages – parmi lesquels je voudrais citer en priorité Les Russes de Gorbatchev à Poutine[1], ainsi que les travaux de Galina Tcherednitchenko – fournissant des données qui assuraient un cadrage minimal de celles de mon enquête.

Concernant la méthode de l'entretien, en évoluant dans un environnement académique qui valorise le croisement de méthodes, mais aussi l'interdisciplinarité, et réprouve plus ou moins clairement l'utilisation exclusive des matériaux discursifs, j'ai longtemps pensé que rédiger une thèse basée sur une enquête par entretiens n'était pas un bon choix. J'ai pourtant écarté au cours de mon travail une éventuelle approche historique et la perspective de relier la migration d'étudiants de la Russie postsoviétique avec celle d'autres périodes et d'autres populations de ce même pays. En effet, cela m'aurait imposé une augmentation de la quantité de données empiriques à collecter et à traiter en plus des entretiens, ou bien à utiliser des données de seconde main, sans pour autant forcément m'aider à interpréter les entretiens. Cette thèse n'inclut donc pas une histoire des migrations des Russes, même résumée, et cela pourrait être considéré, par certains lecteurs, comme l'un de ses défauts. Néanmoins, mon choix de me concentrer sur les entretiens m'a permis de construire un raisonnement qui, bien que présentant des défauts, n'est pas exempt de qualités. Cette découverte du potentiel des entretiens doit, de nouveau, à l'évolution de ma capacité à poser les bonnes questions – celles destinées aux interviewés pour produire le matériau, comme celles relatives au matériau ainsi produit. Ma progression pour trouver le type d'entretien qui convenait le mieux – celui qui fait décrire les pratiques – et la redéfinition, qu'il m'est devenu possible d'opérer à partir d'un

[1] Rey M.-P., dir., Les Russes de Gorbatchev à Poutine, Armand Colin, 2005.

moment, du statut des cas individuels – via lesquels on peut saisir des mécanismes sociaux plus généraux et restituer un univers plus large – ont rendu relative la nécessité de basculer sur une méthode autre que les entretiens. Bien sûr, le souhait de faire plus et mieux m'atteignait de temps en temps, mais les contraintes de temps et la conscience de mes limites en tant que chercheure pluridisciplinaire et multiméthode m'ont gardée d'y donner suite.

Les entretiens et les lectures faites en parallèle, en me poussant à être plus réflexive envers mon matériau, m'ont conduite à m'approprier des moyens de contrôle des données produites. Ce contrôle est possible premièrement par l'analyse du rapport enquêteur/enquêté et des relations d'enquête, c'est-à-dire par objectivation et auto-objectivation de l'entretien isolé, et deuxièmement par la comparaison entre les entretiens ainsi objectivés[1]. Ces deux instruments se complètent. Tout en cherchant systématiquement à quelles conditions de possibilité je devais rapporter tel ou tel discours et en étant de plus en plus attentive aux « évidences », non-dits et malentendus de chaque entretien, j'ai constaté à plusieurs reprises que ma vision restait partielle. Confronter les entretiens a remédié à cette situation ; dans le cas de mon enquête, cela concerne notamment la comparaison des entretiens des étudiants en mobilité et ceux des non mobiles. Ce qui a été, au départ, une démarche complémentaire comparative (voir *Descriptif de l'enquête* dans l'annexe méthodologique) a entraîné un profond changement de mon regard sur le statut des matériaux discursifs auxquels j'ai eu accès. Ma certaine anxiété initiale quant à une éventuelle insuffisance de la méthode de l'entretien a ainsi cédé la place à un autre souci, celui de pouvoir tirer le maximum possible de cette méthode si prometteuse.

Théories

Afin d'explorer le matériau, différentes options théoriques ont été testées au cours de mon enquête, héritées tant de la sociologie de la migration que de l'étude du monde russe. Pourtant, les notions centrales finalement choisies ne renvoient pas autant à l'une ou l'autre qu'à l'héritage de la sociologie française dite dispositionnelle, commencée par Émile Durkheim et développée par Pierre Bourdieu et d'autres chercheurs travaillant dans

[1] Parmi les auteurs qui ont contribué à cette reconversion du regard que j'ai vécue, comme j'imagine tous les autres enquêteurs en train de se former, je voudrais citer Muriel Darmon et Stéphane Beaud. Voir Darmon M., « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », Politix, 2008/2, n° 82, p. 149-167 ; Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 4e éd., 2010 (1997), notamment chapitre 7 « Travailler les entretiens et le journal de terrain », p. 205-225.

son optique, comme Bernard Lahire ou Muriel Darmon, avec des résonances dites interactionnistes de sociologues nord-américains comme Howard Becker ou Erving Goffman.

Ce choix a été opéré suite à une certaine aporie à laquelle je me suis heurtée en explorant la littérature que j'étais censée a priori utiliser pour ma recherche sur la migration étudiante de Russes en France. Comme je l'examinerai encore plus tard, la sociologie de la migration, dont l'estudiantine, n'aborde que brièvement et ponctuellement la question de l'avant-séjour à l'étranger et se concentre principalement sur le séjour. Les notions qu'elle propose, anciennes (travailleur immigré, assimilation, diaspora, etc.) comme plus récentes (transnationalisme, intégration, réseaux, etc.), ne correspondaient pas à mes questionnements ni à mon matériau, ne me livraient que peu de clés de compréhension de celui-ci et n'étaient pas, dans ce sens, opérationnelles. Certes, des travaux s'intéressent aux ressorts de la migration ; ils permettent notamment d'en rendre compte en termes de variables (pays d'origine, âge, sexe, niveau de diplôme des migrants, etc.), mais les processus par lesquels on migre restent occultés. Et, s'ils sont décrits, c'est en privilégiant la notion de « sens » évoquée supra et conduisant en pratique à une énumération, plus ou moins structurée, de déclarations de migrants. Ne pouvant pas être prises pour argent comptant dans une recherche scientifique, celles-ci sont de plus entourées de descriptions d'un contexte, bâties sur des chiffres et des données issues d'autres sources, nommées objectives car extérieures aux énoncés recueillis. Les migrants, quant à eux, sont compris comme attribuant un « sens » à leurs actions sans que les conditions sociales de possibilité de cette opération d'attribution de sens aient été mises en évidence. Mes explorations de la littérature existante en la matière m'ont ainsi permis de constater que l'état de la recherche migratoire décrit par Abdelmalek Sayad il y a quelques décennies demeure peu changé. D'une part, écrit le sociologue, « c'est l'immigrant – et lui seul – et non l'émigré qui est pris en considération »[1] ; « une vue à la fois partielle et ethnocentrique »[2] est ainsi accordée à la migration, phagocytée par l'immigration, tandis qu'en réalité « la période d'immigration n'est qu'une phase »[3] du processus migratoire qui commence par l'émigration. D'autre part, les émigrés-immigrés se voient de plus en plus interrogés sur le sens de leur action migratoire, ce qui ne produit, selon Sayad, que des discours de

[1] Sayad A., *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, 1999, p. 56.
[2] Idem.
[3] Ibid., p. 57.

légitimation – d'abord ceux des acteurs, puis ceux des chercheurs – de l'acte de migrer[1], sinon d'autoculpabilisation et de culpabilisation de celui-ci[2]. Le sociologue apparaît assez pessimiste quant à la possibilité d'une science de l'émigration, et les rapports de domination entre États – et leurs sciences – sont cités comme l'un des premiers obstacles[3], tout comme le fait que l'émigration n'est qu'une virtualité qui disparaît quand elle s'accomplit (l'émigré devient l'immigré), ne permettant ainsi pas de discours autonome sur son sujet[4]. Comme l'œuvre de Sayad l'atteste elle-même, une réflexion peut néanmoins être menée sur l'émigration.

La fenêtre d'observation fournie par les travaux sur la Russie que j'ai consultés ne me paraissait pas non plus dégagée. Comme évoqué précédemment, ceux-ci présentaient souvent de très bonnes explications des raisons pour lesquelles de jeunes Russes pourraient souhaiter poursuivre leur éducation à l'étranger, comparables à celles qu'ont fournies mes interviewés mobiles eux-mêmes. À ce moment-là, sans oser, en quelque sorte, remettre en question les discours experts et, comme tout enquêteur novice, fascinée par la masse imposante de données du terrain, je ne pouvais pas avancer.

Cette situation m'a conduite à procéder d'abord à la description des cas, puis à la comparaison entre les cas de mobilité étudiante et ceux de non-mobilité – afin de dégager de grandes lignes de partage entre les deux, ainsi que des clivages transversaux au sein de la population de mon enquête[5]. C'est à l'été 2014, soit à la fin de ma deuxième année de thèse, que j'ai pu produire un vaste document d'une centaine de pages qui explorait ces deux questions : en quoi les interviewés mobiles sont-ils différents entre eux ? Et en quoi ces différences sont-elles observables chez les non mobiles ? Les termes de socialisation et d'expériences socialisatrices y apparaissent pour la première fois[6]. Le premier apport de ce

[1] Ibid., p. 187, p. 190, nbp 7.
[2] Ibid., p. 201.
[3] Ibid., p. 177.
[4] Ibid., p. 182. On peut à ce propos noter que le terme célébré de « double absence » qu'introduit Sayad renvoie aussi à cette supposée disparition de l'émigré qui se transforme en immigré une fois son action migratoire accomplie.
[5] Cette démarche ressemble en partie à celle effectuée par Cécile Van de Velde dans sa recherche sur les modes d'entrée dans la vie adulte de jeunes de quatre pays européens. Après avoir constaté que la conceptualisation usuelle de la jeunesse, en particulier en termes de seuils statuaires présumés (départ de chez les parents, mise en couple, fin d'études, emploi stable), ne permet pas de décrire les données du terrain, la sociologue élabore une approche fondée sur la comparaison de différents matériaux empiriques. Van de Velde C., Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, PUF, 2008 ; Paugam S., Van de Velde C., « Le raisonnement comparatiste », in Paugam S., dir., *L'enquête sociologique*, op.cit., p. 357-375.
[6] Je dois aussi noter que, à ce moment-là, le terme de socialisation concurrençait dans ma recherche celui de génération. Mais ce dernier a été abandonné au profit du premier qui permettait de mieux explorer le

document a été d'indiquer que, d'une part, les expériences familiales et scolaires de mes interviewés mobiles étaient variables[1], qu'il s'agisse de leurs conditions de vie matérielles et culturelles, de leur parcours scolaire ou de leurs pratiques extra- et parascolaires. Certaines personnes rencontrées se trouvaient ainsi dans une situation plus favorable, en termes de ressources financières offertes et de compétences scolaires construites, pour étudier ensuite dans un pays étranger. D'autre part, les entretiens auprès des non mobiles montraient exactement les mêmes variations. Suite à cette première comparaison entre mobilité et non-mobilité subsistait alors la double énigme concernant, d'une part, les interviewés finalement mobiles bien que leurs conditions d'origine n'étaient pas propices à la mobilité étudiante, et, d'autre part, les non mobiles qui avaient apparemment tout pour envisager cette option, mais qui ne l'ont pas choisie. Le second apport du document était une tentative d'expliquer ces deux cas de figure. Une certaine « socialisation envers l'étranger », ma réappropriation de la notion de « l'Occident imaginaire » d'Alexey Yurchak[2], a été mise en place, pour poser la coexistence dans ce processus des versions plus ou moins « élitistes ». Construire un rapport positif vis-à-vis des pays étrangers, ce qui peut servir de moteur à une migration ultérieure, est alors possible pour pratiquement tous les Russes, indépendamment de leurs ressources économiques ou culturelles. Une certaine « socialisation au travail sur soi », reflétant mes lectures passionnées de Muriel Darmon, a ensuite été évoquée, pour dire que si l'on ne dispose pas d'emblée d'atouts pour effectuer des études internationales, on peut compenser les déficits initiaux pour peu que l'on soit disposé à fournir du travail et des efforts. Enfin, une certaine « désocialisation »[3] a été sollicitée pour décrire les états d'esprit – et les expériences qui les ont permis – de jeunes rencontrés qui soulignaient une distance, pour ne pas dire une haine, envers leur pays d'origine et en faisaient, s'ils étaient effectivement mobiles, une explication de leur migration étudiante. Ainsi, certaines mobilités comme non-mobilités pouvaient être expliquées en s'intéressant à cette distance éduquée (ou non) envers la

matériau issu des entretiens. À certains égards, les deux termes signifient la même chose, mais le premier renvoie davantage à la sociologie et le second à l'histoire.

[1] Pour le même constat fait concernant les étudiants d'origine marocaine en mobilité vers la France, voir : Gérard É., dir., Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc, Publisud, 2008, p. 123-131.

[2] Yurchak A., Everything Was Forever, Until it Was no More. The Last Soviet Generation, Princeton University Press, 2006.

[3] Ce terme, que j'ai ensuite abandonné, figure dans un article sur les enseignants français qui s'expatrient dans le cadre de la coopération entre la France et ses anciennes colonies ou protectorats. Grossetti M., « Enseignants en coopération. Aperçus sur un type particulier de trajectoires sociales », Revue française de sociologie, 1986, 27-1, p. 133-148.

Russie au profit de l'étranger ou à ce travail que la personne était en mesure (ou non) de fournir pour réaliser un départ étudiant.

J'ai continué en privilégiant cette seconde option, jusqu'à ce qu'un arrière-plan normatif que j'ai attribué à la notion de travail (il est bien de travailler !) me soit devenu évident. Toutefois, cette attribution temporaire d'un sens erroné à une notion n'a pas eu d'effet paralysant, car j'en suis venue à l'idée d'une carrière migratoire faite de phases distinctes. Comparer les entretiens auprès des mobiles et des non mobiles a, de nouveau, constitué un moyen efficace pour avancer. Une relecture des entretiens m'a fait constater, d'une part, que, parmi les non mobiles, il y a ceux qui voudraient étudier dans un autre pays mais qui n'effectuent pas d'actions pour réaliser leur souhait, et, d'autre part, que les mobiles fournissent des descriptions dans lesquelles on observe une transformation qu'ils opèrent, parfois ouvertement sur le mode d'une décision volontaire, d'un souhait en action. Cette découverte en a entraîné une autre, relativisant la précédente et indiquant que des conditions doivent être réunies pour franchir cette espèce de Rubicon invisible et commencer à s'occuper d'un départ étudiant. Le passage à l'action n'est alors pas forcément lié à une volonté éduquée. De plus, en poursuivant la comparaison, j'ai repéré quelques cas de non mobiles qui se sont bien engagés dans la préparation du départ étudiant, mais qui l'ont abandonnée à mi-chemin. Les capacités d'avancer dans cette démarche, d'élaborer des techniques pour s'y maintenir et d'interagir avec des éléments d'environnement immédiat de l'action prennent ainsi de l'importance.

De cette façon, pas à pas, j'ai reconstruit le début de ce que j'appelle dans cette thèse la « carrière migratoire » ; un va-et-vient entre mes lectures de Muriel Darmon, d'Howard Becker, d'Erving Goffman et de mes documents issus des entretiens y est très présent. En particulier, trois phases ont été distinguées dans cette carrière : la phase de conception du voyage d'études à l'étranger (ou phase du souhait), la phase de préparation du départ étudiant (ou phase de l'action) et la phase du séjour. Je souligne que ce découpage peut être fait autrement ; notamment, le séjour d'études peut être divisé à son tour en plusieurs micro-étapes. Cette troisième phase de la carrière ne fait toutefois pas l'objet de mes développements. Initialement, je comptais restituer l'intégralité de la carrière migratoire, tout en étant d'ailleurs confrontée à des discours selon lesquels ma recherche serait incomplète et peu intéressante pour le pays d'accueil des étudiants si la phase du séjour n'était pas abordée et si la question de la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs études en France n'était pas explorée. Cette tâche ne s'est pourtant pas révélée réalisable, même

si, dans les chapitres de la seconde partie, je fais quelques incursions dans les expériences de séjour étudiant de mes interviewés pour m'aider dans l'interprétation des processus de leur socialisation à l'étranger et de leur acquisition de la compétence linguistique, qui continuent tout au long de leur carrière migratoire.

Au final, deux notions, celles de carrière et de socialisation, ont ainsi été retenues comme centrales (elles seront ensuite reprises et précisées dans les introductions des première et seconde parties). La première me permet d'affirmer que l'émigration existe bien en tant que processus relativement autonome, plus précisément divisé en deux phases, dont surtout la seconde, la préparation du départ, peut être explorée et décrite de manière systématique. L'émigration est alors un processus non pas virtuel, mais réel et concret. L'émigré existe en tant qu'individu qui entreprend des actions pour préparer son départ. Dégager les caractéristiques de cette phase d'actions, spécifier les raisons pour lesquelles elle peut – ou non – aboutir contribue à la sociologie de la migration qui tend toujours à s'arrêter sur le constat que c'est le contexte, national ou international, qui commande la migration, et non pas l'action individuelle qui interagit avec un contexte, ce dernier étant d'ailleurs plus étroit que l'on pourrait penser puisqu'il s'agit de celui de la préparation du départ.

La seconde notion, celle de socialisation, me donne pour projet d'observer les processus d'acquisition des compétences, représentations et dispositions qui permettent de réaliser un départ étudiant et constituent de cette façon son espace de possibilité. Au-delà des compétences linguistiques et, plus généralement, scolaires, y figurent les représentations sur la Russie et les pays étrangers, ainsi que diverses dispositions incorporées, comme la disposition volontaire ou d'autres, qui s'actualisent dans le contexte des préparatifs. En exploitant le processus de la « socialisation à l'étranger », dont le nom peut paraître étrange, je ne prétends pas être à la fin, mais au contraire au début d'une éventuelle très longue démarche de clarification. En effet, partie de l'idée qu'un rapport particulier vis-à-vis de l'étranger doit contribuer au fait de souhaiter un départ, j'ai découvert que ce rapport pénètre l'individu et le marque profondément, dépassant la simple opinion que celui-ci peut avoir sur la Russie et d'autres pays. En se socialisant à l'étranger, on acquiert les catégories par lesquelles on pense le monde. Une comparaison avec la « socialisation politique » d'Annick Percheron a ainsi été opérée[1], pour montrer que se former en tant que membre d'une société nationale veut dire, entre autres, se socialiser à l'étranger et que ce

[1] Percheron A., *L'univers politique des enfants*, Armand Colin, 1974.

processus commence très tôt dans la biographie individuelle et participe à la construction des catégories fondamentales de la pensée qui orientent les jugements sur ce qui est « bon » ou « mauvais ». Invisible, complexe et comportant des contradictions, comme beaucoup d'autres processus sociaux, la socialisation à l'étranger est aussi apparue comme comparable à la socialisation genrée, lors de laquelle l'individu apprend, via de multiples expériences, son genre et construit telle ou telle relation à celui-ci, en intériorisant les rapports existant entre les sexes.

La formation d'un rapport à l'étranger est alors un processus socialisateur à part entière, lors duquel des manières de voir, de sentir et de penser s'acquièrent. De surcroît, les produits de cette socialisation précoce à l'étranger, dont l'un des plus souvent repérables chez mes interviewés consiste en la valorisation des pays occidentaux et en la dévalorisation du leur, ne disparaissent pas forcément au cours de leurs expériences postérieures. Sur ce point, mon matériau fournit davantage d'exemples de survivance de ce qui a été appris. Tantôt indice d'une inertie des représentations très tôt formées et persistant même si les conditions changent, tantôt celui d'une pérennité des conditions dans lesquelles se construit puis se maintient une représentation, les Russes rencontrés conservent, jeunes adultes, le schéma binaire de pensée sur leur pays face à d'autres. Une évolution n'est pas impossible, mais elle ne sera pas facile ni totale pour ceux, très nombreux, qui accordent une supériorité aux pays occidentaux, puis voient cette représentation mise à l'épreuve : cette donnée nous confirme que les rapports à l'étranger sont des produits de socialisation qui durent et ne disparaissent pas par le seul bon vouloir.

La théorie de la socialisation m'a également attirée, car elle permettait, voire nécessitait une démarche de déconstruction des caractéristiques individuelles considérées dans les entretiens comme à la fois contribuant à effectuer une carrière internationale étudiante et fortement naturalisées par les interviewés. Le sont une « intelligence », un « caractère », des « talents » ou des « goûts ». Chacun de ces éléments est une construction dont la genèse peut être l'objet d'investigations sociologiques. Au premier abord, cette thématique est trop lointaine de celle de la migration. Pourtant, si celle-ci n'existe qu'à la condition que le départ soit préparé avec succès, il est tout à fait légitime de se demander quelles dispositions peuvent s'actualiser dans le contexte des préparatifs et comment elles peuvent se former. Dénaturaliser les éléments qui font la personne qui migre et montrer qu'ils sont les produits d'une socialisation, d'un travail d'inculcation et d'appropriation sert également à ébranler l'idée des « bons » et des « mauvais » migrants et à éviter de

célébrer ou de condamner ceux qui sont considérés comme ceux-ci ou ceux-là, les uns comme les autres ayant un patrimoine dispositionnel socialement construit.

Le questionnement existant au sein de l'approche par socialisation et concernant la potentielle transférabilité des produits de la socialisation dans d'autres contextes que ceux dans lesquels ils ont été créés peut également servir à comprendre et à expliquer certains départs et non-départs. Mes entretiens montrent que les dispositions construites ailleurs sont transposables dans le contexte du départ étudiant, et ce constat vient relativiser l'idée de l'existence de dispositions, voire d'un habitus spécifiquement migrant.

Structure de la thèse

Cette thèse est organisée en deux parties regroupant six chapitres.

La première partie s'attache à décrire la migration étudiante en termes de carrière. Dans l'introduction de cette partie, je précise l'usage de cette notion et propose de considérer la carrière, suivant la réflexion d'Howard Becker et de Muriel Darmon, comme un processus fait d'étapes, le passage de l'une à l'autre n'allant pas de soi.

Le premier chapitre est consacré à la phase de conception d'un départ. C'est le plus court chapitre de la thèse et, peut-être, le moins abouti. Il montre d'abord que ce n'est que rétrospectivement, après avoir accompli des actions, que l'on peut (se) rendre compte d'un souhait. Il se concentre ensuite sur les variations repérées dans les récits concernant la précocité de l'idée de séjourner dans un pays étranger, sa légitimité et sa pérennité, en indiquant quelles expériences autorisent de présenter le souhait sous telle ou telle forme. Enfin, en s'appuyant sur quelques cas, il insiste sur la nuance significative qui distingue le souhait de l'action.

Le deuxième chapitre traite plus en profondeur d'un intervalle analytique entre le souhait et l'action. La première section montre que le passage de l'un à l'autre n'est pas automatique et demande un certain nombre de conditions. Je mets ici en évidence le rôle des familles d'interviewés, de leur environnement d'études et de leurs pairs. Dans la deuxième section, je continue par la description de ce que j'ai nommé « l'apprentissage de la faisabilité d'un départ étudiant », un processus qui paraît indispensable pour plusieurs interviewés qui, une fois leur départ conçu, ne s'accordent pas les moyens de le réaliser et peuvent ainsi demeurer, pour plus ou moins longtemps, en inaction. Cet apprentissage de faisabilité, que je considère comme l'une des trouvailles de cette thèse, tout comme la

notion de socialisation à l'étranger ou celle d'institutions éphémères, est examiné sur la base du matériau fourni par les anciens élèves du Collège universitaire français de Russie, interviewés parmi d'autres. Leur cas illustre comment une institution peut contribuer à concrétiser de vagues souhaits et à évacuer les doutes empêchant d'envisager un départ étudiant. Ce n'est pourtant pas le seul modèle pouvant apprendre aux jeunes Russes la faisabilité d'un départ étudiant à l'étranger. Je montre quelles conditions permettent les études au Collège et les apprentissages qui se déroulent en son sein. Les interviewés qui n'entrent pas dans ce cadre peuvent néanmoins découvrir autrement qu'un départ étudiant à l'étranger est une démarche tout à fait réalisable. Procéder « tête baissée » à l'action est également possible, et, dans certains cas, c'est la façon la plus efficace – quoique stigmatisée par les interviewés eux-mêmes pour son côté « irrationnel » – de passer aux activités de préparation du départ. Enfin, la troisième section du chapitre est consacrée à la description des changements dans les pratiques des personnes qui s'engagent dans le départ étudiant : ceux-ci prouvent que les préparatifs ont bien commencé, c'est-à-dire que l'on n'est plus dans le souhait, mais dans l'action. Se modifie alors la pratique d'étude des langues étrangères, devenant plus systématique et plus orientée vers la certification ; les activités liées aux études et au travail que les candidats à la mobilité étudiante mènent en Russie changent également, tout comme d'autres pratiques, comme les voyages ou la sociabilité. Finalement, lors de la préparation d'un départ, toutes les activités dans leur ensemble ne sont pas les mêmes que dans des périodes antérieures.

Le troisième chapitre contient la présentation détaillée de la phase de préparation du départ. Trois caractéristiques de ce processus sont dégagées dans la première section de ce chapitre : le succès incertain de la préparation du départ tout au long de son accomplissement ; un investissement personnel élevé faisant de ce processus une période intense de vie ; et, enfin, un encadrement institutionnel que reçoit chaque départ étudiant, qu'il se fasse de façon dite « spontanée » ou dans le cadre d'un programme d'échange ou de financement. Ces caractéristiques communes ne sont pas sans varier parmi les départs étudiants analysés. L'incertitude quant à la réussite de la démarche préparatoire marque le processus, mais, d'une part, elle peut être plus ou moins grande selon les cas et, d'autre part, tous les individus n'adoptent pas un comportement identique face à celle-ci. Pareillement, l'investissement dans les préparatifs ne s'effectue pas de la même manière d'un cas à un autre : certains départs demandent un investissement prolongé et sans faille, tandis que d'autres se réalisent à un coût visiblement inférieur. Les formes que prend

l'encadrement institutionnel de départs étudiants sont aussi différentes ; j'en ai fait ressortir trois : le suivi institutionnel d'un départ, accompagné de l'octroi d'un calendrier précis des préparatifs et d'une société de pairs qui préparent également un départ, ainsi que d'autres supports d'actions, le candidat devant ainsi y adhérer et s'y conformer ; l'encadrement éphémère qui fournit un minimum d'accompagnement mais exige une initiative individuelle, ainsi que la capacité à planifier les activités du départ de façon autonome ; et l'encadrement contraignant qui demande de faire face aux contraintes administratives liées au départ étudiant : négliger celles-ci est bien évidemment sanctionné par le non-départ, mais hypertrophier leur portée peut amener l'individu à ce même résultat, ou du moins compliquer ses préparatifs.

La deuxième section du troisième chapitre traite de techniques que les interviewés développent pour se maintenir dans les activités du départ, notamment en vue de l'incertitude qui marque cette phase de la carrière. Quant à la troisième section, elle s'arrête spécialement sur les variations ne pouvant être discutées en détail dans les sections précédentes de ce chapitre : la durée variable de la préparation du départ, les difficultés auxquelles sont confrontés des individus aux profils socio-économiques et socio-éducatifs différents, les façons de mener les préparatifs, revendiquant plus ou moins une planification.

Cette partie s'achève sur une conclusion intermédiaire qui affirme que la migration est une action et que celle-ci se déploie lors de la phase de la préparation du départ.

La seconde partie de la thèse propose de replacer la migration étudiante dans le cadre de la sociologie de la socialisation et décrit l'espace de possibilité d'effectuer une carrière de mobilité internationale d'études.

Dans l'introduction de cette partie, je justifie le recours à la notion de socialisation et montre la complémentarité des notions de carrière et de socialisation. Un défi méthodologique lié à l'étude du processus de socialisation est aussi mentionné, celui-ci ne pouvant pas être observé directement à partir des entretiens et d'autres méthodes n'en saisissant que des bribes. Ma conscience de cette problématique étant signalée, des propositions de solutions sont exposées.

Le quatrième chapitre explore la question des compétences linguistiques, jouant un rôle dans la carrière migratoire étudiante, tantôt lors de la phase de conception d'un départ, tantôt lors de celle de sa réalisation. Ce chapitre met en lumière, entre autres, la manière

dont les modalités de l'éducation linguistique que reçoivent mes interviewés sont tributaires de leurs conditions d'origines, économiques comme culturelles, ainsi que du lieu et de la période de leur scolarisation et de leur genre. Sont également envisagées dans ce chapitre les questions de la naturalisation – par les interviewés – de leur compétence linguistique et de son caractère limité pour les jeunes Russes rencontrés.

Le cinquième chapitre interroge la formation du rapport à l'étranger, indissociable des expériences nationales de mes interviewés et liée, sur le mode de schèmes d'opposition de type bien/mal, à la formation du rapport à leur propre pays. La première section soulève la problématique d'un « imaginaire » que l'on attribue communément aux citoyens d'un pays vis-à-vis d'autres pays ; la nécessité d'abandonner ce terme est suggérée afin de rendre visible le processus de formation des représentations. La deuxième section s'arrête sur les expériences précoces de l'étranger que livrent les interviewés, qu'il s'agisse de leur environnement matériel ou culturel, et montre le rôle des institutions familiales et scolaires dans ce processus, très tôt entamé dans la biographie individuelle. La troisième section explore les pratiques, comme celles de consommation culturelle, de voyages ou d'autres, pour montrer que d'une part, une fois commencée, la socialisation à l'étranger continue, et ce très souvent sur le mode de la confirmation des expériences précédentes, et d'autre part que tous les profils des jeunes sont concernés par ce processus pouvant prendre des formes variées et se renouveler.

Le dernier chapitre examine la formation des moyens d'agir pour effectuer un départ étudiant. Sa première section porte sur la réussite scolaire, analysée sous l'angle de la contribution familiale à la fabrication de bons élèves, puis étudiants. La deuxième section porte sur d'autres qualités acquises dans le cadre d'expériences antérieures et pouvant servir dans la carrière de mobilité étudiante. J'aborde cette problématique via l'analyse des activités parascolaires des interviewés, dont la pratique permet de construire diverses dispositions, parfois opposées. Chacune parmi ces dernières peut néanmoins trouver le contexte favorable de son actualisation lors de la préparation du départ, se déroulant tantôt avec entêtement et persévérance, tantôt sur le mode d'un laisser-aller, par une concentration ou par une dispersion, ainsi qu'avec plus ou moins d'autonomie. La troisième section tente de montrer que le départ étudiant ne rime pas exclusivement avec une excellence confirmée par les institutions scolaires, mais qu'une expérience difficile au sein de celles-ci peut y contribuer. Tout au long de ce dernier chapitre, je souligne que les dispositions ainsi formées ne mènent pas pour autant directement à l'acte de migrer.

La conclusion de la seconde partie vient récapituler ses apports, en insistant à la fois sur la relative sélectivité et l'hétérogénéité de l'espace social de la carrière migratoire étudiante. La conclusion générale de la thèse, quant à elle, résume les expériences formatrices que cette recherche m'a apportées, indique les limites de cette dernière et en trace les perspectives. La thèse se termine par une annexe méthodologique comportant le descriptif de l'enquête qui présente la construction de ma démarche empirique, les caractéristiques de l'ensemble des personnes interviewées, ainsi que les questions relatives à la traduction des extraits d'entretiens, à l'anonymat et à la confidentialité. La liste des personnes interviewées, classées par ordre alphabétique de leurs pseudonymes, propose une restitution de leurs biographies abrégées, pouvant être consultées à chaque moment au cours de la lecture. Six encadrés sont également introduits dans le corpus de la thèse ; ils présentent, en fonction de leur place dans tel ou tel chapitre, des informations issues principalement d'autres sources que les entretiens et viennent compléter ceux-ci.

PREMIERE PARTIE

La carrière de la mobilité internationale d'études

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE

La notion de carrière et son apport dans l'analyse de la migration

Usages possibles de la notion de carrière

Nous savons, depuis Everett Hughes, que le terme de carrière peut avoir lui-même une carrière[1]. On l'associe fréquemment au domaine professionnel ou à l'idée d'ascension sociale (« faire carrière »). Cette notion ne désigne pourtant pas que des parcours professionnels exemplaires, comme ceux de cavaliers de haut niveau[2] ou de violonistes virtuoses[3]. N'importe quel fait social peut être vu comme une carrière : maladie mentale[4], toxicomanie[5] ou anorexie[6]. Selon les groupes sociaux et les époques, les phénomènes décrits en termes de carrière peuvent bien sûr être connotés tant positivement que négativement. Pourtant, comme l'écrit Erving Goffman, « la carrière ne saurait être dite brillante ou décevante pas plus qu'elle ne sait être considérée comme une réussite ou un échec »[7]. Au-delà de la possibilité de s'affranchir de l'aspect moral d'un fait social en l'analysant, ce concept nous offre celle de considérer ce fait comme étant en devenir et nous permet de nous demander comment il se produit.

En même temps, déclarer qu'un phénomène social a une dimension processuelle ne livre pas automatiquement un programme précis et unifié de son étude. L'analyse en termes de carrière peut ainsi prendre différentes formes. Au moins deux usages possibles de la notion de carrière sont à évoquer[8] : il peut s'agir d'une part d'une approche plutôt continuiste et compréhensive, et, d'autre part, de celle cherchant davantage à repérer des

[1] Hughes E., Le regard sociologique. Essais choisis, EHESS, 1996, p. 175.
[2] Le Mancq F., « Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut niveau », Sociétés contemporaines, 2007/2 n° 66, p. 127-150.
[3] Wagner I., « La formation des violonistes virtuoses : les réseaux de soutien », Sociétés contemporaines, 2004/4 n° 56, p. 133-163.
[4] Goffman E., Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Minuit, 1968.
[5] Becker H., Outsiders. Études de sociologie de la déviance, Métailié, 1985.
[6] Darmon M., Devenir anorexique. Une approche sociologique, La Découverte, 2008.
[7] Goffman E., Asiles, op.cit., p. 179.
[8] Voir Darmon M., « La notion de carrière… », op.cit.

discontinuités dans le processus en question ainsi qu'à objectiver son déroulement. Examinons-les.

Une des voies proposées par Hughes pour construire une carrière à partir des données dont on dispose consiste à considérer simultanément les évolutions individuelles et celles de l'environnement social au sein duquel les individus se réalisent. Cette perspective suppose de conduire une analyse conjointe, dans la durée, des dimensions « subjectives » et « objectives », « communes » et « individuelles » d'un comportement : de « ce qui est régulier et récurrent d'un côté » et de « ce qui est unique de l'autre »[1]. C'est dans ce sens que la notion de carrière a été récemment mobilisée dans quelques travaux sur la migration qui cherchent à décrire ce processus comme un avancement progressif des migrants dans un contexte, tout en accordant une place à leur subjectivité[2]. Il s'agit, en lisant l'article manifeste de Marco Martiniello et Andrea Rea, d'un projet ambitieux de recherche qui permet non seulement d'envisager la migration comme se déroulant dans le temps, mais aussi d'articuler tout ce que l'on suppose distinct : les niveaux d'analyse macro, micro et méso, les dimensions objectives et subjectives, l'individu et le contexte, le passé et le présent, les structures et les stratégies. Ce « cadre théorique inédit » qu'est la carrière autorise également, selon les auteurs, à insérer dans l'analyse « le statut juridique » et « l'identité sociale », « le hasard », ainsi que « les caractéristiques individuelles des migrants, la structure des opportunités et des contraintes des migrations internationales et les mobilisations des ressources »[3].

La notion de projet migratoire, introduite par Florence Boyer[4] et de plus en plus utilisée par les chercheurs travaillant sur la migration, est congruente avec cet usage du concept de carrière. Pour Boyer, la tâche est « d'inscrire la migration internationale dans une vision dynamique, en articulant les différentes échelles sociales, spatiales et temporelles » (p. 49-51) ; c'est « une analyse dynamique qui se fonde sur le continuum temporel » (p. 52). Or, d'après l'auteure, « l'objectif n'est pas de savoir pourquoi l'on migre, c'est-à-dire de se limiter aux déterminants, mais plutôt de s'interroger sur comment la migration se poursuit,

[1] Hughes E. Le regard sociologique, op.cit., p. 176-177.
[2] Voir pour la théorisation : Martiniello M., Rea A., « Des flux migratoires aux carrières migratoires. Éléments pour une nouvelle perspective théorique des mobilités contemporaines », SociologieS, octobre 2011, Dossiers, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines [En ligne] ; pour un des exemples d'enquête empirique : Le Her M., « L'entrée en carrière migratoire de jeunes Français. La mobilité comme bifurcation », Agora débats/jeunesses, 2013/3 n° 65, p. 125-137.
[3] Martiniello M., Rea A., « Des flux migratoires aux carrières migratoires… », op.cit.
[4] Boyer F., « Le projet migratoire des migrants touaregs de la zone de Bankilaré : la pauvreté désavouée », Stichproben. Vienna Journal of African Studies, 2005, n° 8, p. 47-67.

participant à une remise en question des déterminants » (p. 48). La notion de projet migratoire vise également à « s'intéresser aux logiques individuelles et sociales à l'œuvre aussi bien dans la zone de départ que dans celle d'arrivée, de même qu'à l'articulation de ces logiques avec des éléments de contexte » (p. 48), sans oublier « le rôle de l'histoire » (p. 47).

Les migrants de Boyer apparaissent de cette façon agir en fonction de leurs « propres aspirations », de « réseaux migratoires » et d'un « groupe de parenté » constitué d'« immobiles » (p. 54) ; ils se réfèrent aussi à des groupes sociaux plus larges d'où viennent « les normes, les codes » (p. 55). Tout s'enchaîne de manière fluide lors de leur migration : « le premier voyage ouvre vers le second, ce dernier amenant à une relecture du premier et ainsi de suite » (p. 54-55), « l'espace de départ » se transforme en « l'espace d'arrivée » pour devenir « l'ensemble des lieux concernés par les parcours migratoires » (p. 55), « les déterminants » deviennent « des éléments de contexte parmi d'autres » (ibid.) et les migrants déploient « des stratégies originales » pour contourner ou réinventer le contexte donné (ibid.).

Si cet usage du concept de carrière permet d'enrichir l'analyse compréhensive de la migration[1], d'autres emplois du terme sont néanmoins possibles sans exclure celui-là. En particulier, la carrière déviante décrite par Howard Becker ou la carrière anorexique exposée par Muriel Darmon présentent des reconstructions – à partir du matériau empirique, mais en « rupture d'objectivation » avec celui-ci[2] – de séquences d'une carrière. En d'autres termes, il ne s'agit pas, pour ces auteurs, de percevoir le processus comme ininterrompu et fluide, mais de repérer et de mettre en avant des discontinuités ayant lieu lors de son déroulement.

À travers une série d'entretiens menés aux États-Unis dans les années 1950 auprès des fumeurs de marijuana, Becker propose ainsi une nouvelle grille de lecture de l'usage de la drogue, phénomène bien connu à l'époque et traité maintes fois. D'après le sociologue, la consommation de marijuana est une activité qui se développe progressivement. Ce constat implique que la toxicomanie ne renvoie pas à une identité toxicomane ni à un profil

[1] D'après la remarque d'Éric Agrikoliansky, la notion de carrière rejoint à cet égard la sociologie compréhensive de l'action : « L'accent est mis sur la capacité interprétative des agents, c'est-à-dire sur les significations qu'ils accordent à leurs actes et aux situations de choix dans lesquelles ils se trouvent placés », Agrikoliansky É., « Carrières militantes et vocation à la morale : les militants de la LDH dans les années 1980 », Revue française de science politique, 2001/1 n° 51, p. 27-46, p. 30.
[2] Darmon M., « La notion de carrière… », op. cit., p. 157.

toxicomane particulier, explicable à travers des variables (quartier d'habitation, niveau d'éducation, etc.). Fumer de la marijuana est une pratique dotée d'une temporalité, à savoir changeant dans le temps : alors qu'à un moment donné l'individu ne fume pas, ni ne « fum[e] correctement », ni ne voit dans la drogue une source de plaisir, « à un stade ultérieur, il le pourra et le voudra ; et, par la suite, il en sera à nouveau incapable »[1]. De même, alors qu'à une période il ne fait qu'une expérience singulière et occasionnelle de la marijuana, ultérieurement, cette pratique devient constante et régulière, ayant des répercussions sur d'autres domaines de sa vie. Selon Becker, cette activité qui finit, si l'on accomplit la carrière en question, par être étiquetée déviante, n'est pas complètement désapprouvée par tout le monde : elle peut l'être à partir d'un certain moment et par certains groupes sociaux plus ou moins larges et dominants[2]. En ayant recours à la notion de carrière, Becker relativise ainsi la frontière, qui semble évidente, entre les fumeurs et les non-fumeurs de drogue, et, plus généralement, le présupposé quant à la différence fondamentale – et existant a priori – entre ceux qui sont considérés comme des déviants et ceux qui ne sont pas regardés comme tels à l'intérieur de la société américaine du milieu du XX^{e} siècle.

En effet, cette relativisation n'a lieu que par le découpage de la carrière des fumeurs de marijuana en trois étapes dont chacune possède une dynamique propre et s'explique différemment : transgression de la norme ; apprentissage de la technique et des effets en contact avec d'autres déviants ; désignation publique en tant que fumeur de drogue.

Comme le souligne Becker, une expérience singulière de la déviance peut être vécue par quasiment n'importe qui. En même temps, ce n'est pas par cette expérience ponctuelle que l'on devient déviant : elle ne constitue qu'une première étape de la carrière qui ne sera pas forcément poursuivie. Pour que la carrière déviante perdure, l'expérience occasionnelle doit se confirmer comme étant agréable, et ce durant un apprentissage particulier s'effectuant en compagnie d'autres fumeurs. Cet apprentissage constitue la deuxième étape du processus durant laquelle on fréquente des toxicomanes plus expérimentés,

[1] Becker H., Outsiders, op.cit., p. 67.
[2] Comme le montre Becker, dans la société américaine de l'époque, ce ne sont pas tous les groupes sociaux qui sont susceptibles de partager les normes quasiment communes quant à la non-utilisation de la drogue. Selon les milieux de fréquentation, fumer de la marijuana peut ainsi être un acte assez conventionnel (Outsiders, op.cit., p. 50-51) ; on pense notamment au milieu des musiciens de jazz, favorisant, selon Becker, « le dédain pour les normes sociales ordinaires » (ibid., p. 139). De même, d'après Muriel Darmon, la carrière déviante peut ne pas commencer « par l'infraction, mais bien par la soumission à une norme, par des actes socialement souhaitables, légitimes et non désapprouvés » (Devenir anorexique, op.cit., p. 99).

maîtrise de mieux en mieux la consommation « correcte » de la drogue et apprend à considérer cette consommation comme un acte apportant des sensations plaisantes.

On constate, en lisant Becker, que l'entrée dans la carrière de fumeur de drogue et le passage de cette première étape à la suivante ne renvoient pas à des conditions strictement identiques : il doit d'abord être possible de relativiser et de neutraliser les normes sociales dominantes, puis d'accéder à des groupes de toxicomanes confirmés et de s'approvisionner régulièrement en drogue. En d'autres termes, la carrière s'explique par l'explication de chaque étape comme un épisode relativement autonome : « [c'est] l'explication de chaque phase [qui] constitue donc un élément de l'explication du comportement final[1]. » Pour saisir le tout de la carrière, le sociologue questionne ainsi séparément chaque étape de celle-ci. Comment se fait-il que certains individus transgressent la norme de non-utilisation de la drogue et entrent ainsi dans la première étape de la carrière déviante, alors que d'autres non ? Comment se fait-il que certains, après avoir fait une première expérience de la marijuana, abandonnent cette pratique, alors que d'autres franchissent la deuxième étape, découvrant alors la technique de la toxicomanie et y trouvant du plaisir ? Comme se fait-il que pour certains, le passage à la troisième étape (déviance confirmée publiquement) a lieu, mais pas pour d'autres ? C'est en répondant à chacune de ces questions que Becker nous présente – à travers les notions de norme, d'apprentissage et d'étiquetage – le déroulement du processus par lequel on devient, palier par palier, fumeur de marijuana.

La carrière anorexique reconstruite par Muriel Darmon apparaît également comme une succession de périodes dont chacune est dotée d'une relative autonomie et de sa propre dynamique. Selon l'auteure, cette carrière comporte quatre phases (engagement dans une prise en main ; maintenance de l'engagement par un travail d'amaigrissement ; maintenance de l'engagement malgré les alertes de l'entourage ; placement en institution hospitalière), et le passage de l'une à l'autre n'est pas obligatoirement garanti. Darmon montre notamment que chaque étape de la carrière anorexique ne présente pas un simple prolongement de la précédente : le passage de l'une à l'autre nécessite un travail individuel de la personne en carrière (y compris un « travail de leurre » durant la troisième phase[2]). Accomplir la carrière anorexique ne renvoie alors pas à une pente continue où, une fois commencé un régime alimentaire, on le poursuit sans heurt ni remise en question.

[1] Becker H., Outsiders, op.cit., p. 46.
[2] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 199-208.

Tout comme la carrière de fumeur de drogue, la carrière anorexique est constituée de plusieurs séquences isolables qui nécessitent une analyse particulière, et c'est ainsi que la sociologue nous propose de lire l'anorexie en tant que carrière.

C'est cette seconde perspective, constructiviste et objectivante, qu'il s'agit de privilégier dans cette thèse, en distinguant les phases de la carrière migratoire, chacune se déroulant à sa façon et étant dotée de sa propre logique.

La carrière migratoire comme progression de phase en phase

Que peut apporter ce modèle séquentiel de la carrière dans l'étude d'autres phénomènes sociaux, et notamment de la migration ? En effet, si l'on emploie l'expression « migrant » au lieu de « fumeur de marijuana » ou « anorexique », cela modifie nos représentations sur les migrants. On comprend dès lors qu'il n'existe pas, a priori, de différence entre migrants et non migrants, hormis le fait que les premiers ont parcouru un certain chemin dont l'aboutissement ne va pas de soi, au contraire des non migrants qui, eux, soit ne l'ont pas commencé, soit l'ont abandonné à tel ou tel moment. En adoptant ce point de vue, on se donne les moyens de décrire plus précisément diverses conditions qui peuvent bloquer ou favoriser la migration : d'une part, tous les individus n'entrent apparemment pas dans la carrière migratoire, et ce pour certaines raisons ; d'autre part, une fois entrés, tous ne la poursuivent pas ou ne la réussissent pas, et ce pour des raisons qui ne sont pas forcément les mêmes que précédemment.

Comment peut-on découper le processus de la migration et quelles discontinuités comporte-t-il, pouvant rendre problématique son déroulement ? Autrement dit, quelles peuvent être les étapes (ou les phases) de la carrière migratoire ?

En m'appuyant sur mon matériau d'enquête auprès d'étudiants russes en France, j'ai établi une première distinction entre ce qui se passe avant et après leur départ de Russie, suivant ainsi une division classique entre l'émigration et l'immigration, mise en évidence par Abdelmalek Sayad dans son étude sur la migration algérienne en France[1]. Le sociologue défend l'idée que la migration commence bien avant le moment où un déplacement effectif se produit. Il cherche ainsi à reconstruire « le phénomène migratoire dans sa totalité (émigration et immigration) »[2], tout en insistant sur le fait que l'immigration ne peut avoir lieu que là où « les conditions d'émigration [sont] réalisées » au préalable, et

[1] Sayad A., La double absence, op.cit.
[2] Ibid., p. 101.

que les « émigrés potentiels » préexistent nécessairement aux « immigrés réels »[1]. On peut affirmer que le projet de recherche de Sayad consiste à restituer – et ce faisant à isoler – l'émigration et l'immigration en tant que deux étapes différentes du processus migratoire qu'il nomme « émigration-immigration ». Pour reprendre ses propos, il faudrait, en étudiant la migration, « faire surgir et ordonner les différentes questions consistant, en gros, en l'analyse des conditions qui ont conduit le futur émigré, d'abord, à rompre avec sa condition d'origine et avec tout son univers indistinctement social, économique, culturel (ses manières de vivre et de travailler, ses manières d'être socialement, etc.) et, ensuite, à *s'immerger* [en italique dans le texte] dans un autre univers social, économique, culturel, politique »[2]. Il apparaît ainsi une césure dans tout parcours migratoire (Sayad évoque à ce propos une « rupture fondamentale »[3]) qui est, selon cet auteur, l'acte de migration lui-même qu'effectue la personne, étant d'abord en « émigration » quasiment virtuelle, puis en « immigration » effective.

Après avoir réfléchi à la possibilité d'employer les termes « émigration » et « immigration » pour rendre compte de la mobilité internationale étudiante, j'ai choisi de recourir à un vocabulaire qui me paraissait plus neutre, notamment en employant le terme « séjour » d'une part (« immigration » pour Sayad), qui commence par l'arrivée dans le pays d'études, et celui d'« avant-séjour » d'autre part, englobant tout ce qui précède l'arrivée. L'avant-séjour, nommé « émigration » par Sayad, constitue ainsi le début de la carrière migratoire ; et c'est en m'intéressant à cette amorce que je me propose de répondre à la question Comment devient-*on un étudiant internationalement mobile ?*

La comparaison opérée, à un moment de mon enquête, entre les interviewés étudiant ou ayant étudié à l'étranger et ceux qui ne sont pas mobiles à l'international a pourtant immédiatement fait apparaître que l'avant-séjour ne constitue pas une période monolithique de la carrière migratoire. Il comporte au moins deux séquences, nommées dans cette thèse « phase de la conception d'un voyage d'études » (ou phase du souhait) et « phase de la préparation du départ » (ou phase d'actions). En effet, les entretiens auprès des interviewés non mobiles ont permis de constater entre autres que ceux-ci ne sont pas forcément des personnes qui ne souhaitent pas étudier à l'étranger. Certes, les discours discréditant les voyages d'études sont bien présents au sein de ce groupe d'interviewés, mais l'on rencontre également des propos attestant un rapport positif envers l'étranger,

[1] Ibid., p. 104 et 105 pour ces expressions.
[2] Ibid., p. 101-102.
[3] Ibid., p. 135.

ainsi qu'un désir affiché, présent ou passé, d'aller y étudier, voire, dans quelques cas, des tentatives de le faire. C'est ainsi qu'une distinction peut être établie entre une phase de souhait, pendant laquelle se forme une aspiration à étudier à l'étranger, et une phase d'actions, pendant laquelle ce souhait se réalise et qui amène la personne, si bien sûr cette deuxième phase se déroule avec succès, vers le séjour d'études. Notons que ni le passage du souhait aux actions, ni la réussite des actions effectuées par la personne pour préparer son départ ne vont de soi. Comme le montrent mes entretiens, une fois le voyage d'études à l'étranger envisagé, tous les interviewés ne s'attellent pas à sa préparation. Et parmi ceux qui ont commencé la leur, certains l'abandonnent. Ainsi, parvenir à la phase du séjour d'études n'est possible qu'à la condition qu'un souhait d'aller étudier à l'étranger se forme, qu'un passage aux actions pour réaliser ce souhait s'effectue et que ces actions soient effectivement réussies. Les questions que l'on peut se poser pour saisir le début de la carrière migratoire étudiante sont dès lors les suivantes : Comment les interviewés en viennent-*ils à souhaiter étudier à l'étranger ? Comment parviennent*-ils à transformer ce *souhait en actions et quelles conditions doivent s'accomplir pour cela ? Enfin, comment* les interviewés réussissent-ils leur préparation du *départ ?*

Pour récapituler, bien que plusieurs façons d'envisager et de poursuivre la mobilité internationale étudiante s'observent dans les entretiens réalisés, on peut dégager un modèle unique d'accomplissement de la carrière en question. J'ai identifié deux phases que l'on doit traverser pour devenir étudiant mobile internationalement : la conception d'un voyage d'études et la préparation du départ étudiant. Comme nous le verrons, à chaque phase peuvent être associées différentes activités et tensions, et le passage de l'une à l'autre ainsi que la réussite de la phase préparation du départ ne sont pas assurés de façon évidente.

Opérer, au sein de l'avant-séjour, une distinction entre la conception et la préparation du départ a des portées multiples. Cela permet de reconnaître la réalité de l'émigration tout en délimitant cette dernière. D'une part, si l'on ne considère pas que la conception et la préparation du départ sont deux phases différentes, on pourrait conclure que pratiquement tous les individus qui ne séjournent pas, à un moment donné, dans un pays étranger, sont en train de vivre une émigration, ce qui n'est certainement pas vrai. Tout en étant non pertinent, ce constat nous est pourtant explicitement imposé faute de distinguer le souhait et les actions. En particulier, les sondages et les enquêtes d'opinions qui révèlent un souhait d'étudier à l'étranger – ou « un rêve d'émigrer », pour reprendre l'expression du

rapport du Centre Levada cité dans l'introduction de cette thèse, chez une grande partie d'étudiants russes – s'accompagnent souvent de conclusions alarmistes sur « la fuite des cerveaux ».

D'autre part, en faisant ressortir les actions effectuées pour migrer, nous nous donnons les moyens de rendre visible le processus de l'émigration. Pour utiliser le vocabulaire de Sayad, l'« émigration » qui prépare l'acte de migrer ne peut pas être saisie que lorsque cet acte s'accomplit, en transformant l'« émigré potentiel » en « immigré réel ». Mais comment étudier ce qui n'est qu'une potentialité ? Ce n'est pas par hasard que la sociologie de la migration, en particulier de la migration estudiantine, tend à identifier le séjour dans un pays étranger comme la migration tout court, et non comme l'une de ses phases[1].

Pourtant, le poids attribué à la phase du séjour contribue en effet à appréhender confusément l'avant-séjour en termes de cause de départ. Le font par exemple les explications fondées sur les facteurs répulsifs et attractifs, classiquement utilisés dans les travaux sur la migration[2]. Ainsi, dans leur rapport fréquemment cité dans la littérature française sur les étudiants en mobilité, Alain Coulon et Saeed Paivandi évoquent – concernant la migration étudiante depuis « certains pays » – des facteurs dits « répulsifs » (ou « centrifuges »), tels que « l'absence d'un système supérieur développé », « la mauvaise qualité des universités locales » ou « la défaillance de l'offre de formation dans une discipline et à un niveau donné », mais aussi « des situations particulières (guerre, crise politique ou économique) qui expliquent les décisions d'étudier à l'étranger »[3]. De même, l'ouvrage plus récent sur les étudiants étrangers en France[4] s'agence – là, où il s'agit de clarifier les raisons pour lesquelles les étudiants de nombreux pays se retrouvent

[1] Pour citer quelques travaux dans lesquels cette tendance se repère : Agulhon C., Xavier De Brito A., dir., Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli, L'Harmattan, 2009 ; Dervin F., Métamorphoses identitaires en situation de mobilité, Presses universitaires de Turku, 2008 ; Paratsiba V., Des étudiants *européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, 2003.

[2] De nombreuses études de la migration font référence à ces notions de facteurs répulsifs et attractifs ; elles semblent tellement appréciées de certains chercheurs qu'elles sont parfois utilisées dans les travaux sans même qu'on en précise leur auteur, c'est-à-dire non pas comme un concept décrivant une réalité empirique, mais comme la réalité empirique elle-même. Il s'agit du fameux modèle push-pull des migrations construit en 1966 par Everett Lee qui distingue deux groupes de raisons pour l'accomplissement de l'acte de migrer (« factors in the act of migration »). Les facteurs répulsifs sont associés au pays d'origine et les facteurs attractifs au pays de destination. Notons que, dans le raisonnement de Lee, à ces deux facteurs s'ajoutent des « facteurs intermédiaires » (« intervening obstacles ») et des « facteurs personnels » (« personal factors ») qui peuvent déjouer les premiers. Voir Lee E., « A Theory of Migration », Demography, 1966, vol. 3 n° 1, p. 47-57.

[3] Coulon A., Paivandi S., Les étudiants étrangers en France *: l'état des savoirs. Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante*, Université Paris VIII, 2003, p. 19, 22-23 [En ligne].

[4] Agulhon C., Xavier De Brito A., dir., Les étudiants étrangers à Paris, op.cit.

à Paris – autour des facteurs répulsifs et attractifs. Le modèle push-pull continue ainsi à nourrir les réflexions, et l'étude du contexte de l'action est privilégié au détriment de l'étude de l'action, ne faisant qu'ajouter de nouveaux éléments contextuels devant être pris en compte dans la migration[1].

Concernant mes interviewés mobiles, ils préfèrent également, dans leur majorité, parler de « facteurs » que de leurs propres actions pour décrire leur migration étudiante[2]. Les préparatifs de leur départ sont souvent passés sous silence, comme s'ils n'avaient pas lieu et que les démarches pour devenir étudiant d'un établissement à l'étranger n'étaient pas effectuées. Nombreux sont les récits, surtout recueillis au début de mon enquête, au sein desquels les actions des interviewés pour préparer leur départ sont absentes, ou encore évoquées rapidement ou présentées comme celles qu'effectuent d'autres personnes. Suivre leurs explications nous amènerait à conclure qu'ils migrent parce que la qualité de l'enseignement supérieur en Russie est loin d'être satisfaisante, que l'environnement politique y est délétère, que la corruption et l'insécurité dominent leur pays. Au-delà du mécontentement qu'ils expriment à l'égard de la Russie, ils sont souvent enclins à parler de leur affection pour la langue et la culture françaises. La comparaison entre les mobiles et les non mobiles vient pourtant relativiser cette impression selon laquelle les individus migrent en raison de leur aversion pour leur pays ou de leur attirance pour un ailleurs. Parmi les interviewés non mobiles, on rencontre également des personnes qui expriment leur désapprobation de la Russie, parfois de façon très prononcée, ou bien une affinité de longue date avec une culture étrangère ou avec la culture internationale. Un souhait de se rendre à l'étranger, qu'il soit caché ou affiché, peut ainsi être attribué à au moins une partie des interviewés non mobiles. De même, l'analyse des entretiens auprès des mobiles révèle l'existence d'un processus différent de ce qui est la formation d'un souhait d'aller à l'étranger, à savoir du processus de la réalisation de ce souhait, sans que les expressions proches de « préparation du départ » figurent nécessairement dans ces entretiens.

[1] Pour un résumé, voir Piguet É., « Les théories des migrations. Synthèse de la prise de décision individuelle », Revue européenne des migrations internationales, 2013, vol. 29 n°3, p. 141-161.

[2] Une même réticence des migrants à parler de leurs actions pour le départ est notée par Florence Lévy dans son étude de la migration chinoise : « Contrairement aux premières étapes conduisant à la décision de quitter le pays, les migrants rencontrés parlent finalement peu de la mise en œuvre de leur départ, laissant penser que celle-ci les a peu préoccupés et s'est déroulée relativement sans entrave. Pourtant, cette impression est loin de refléter la réalité et parvenir à quitter le pays a nécessité un certain nombre de démarches. » Lévy F., *Entre contraintes et interstices, l'évolution des projets migratoires dans l'espace transnational. Une* ethnographie des migrants de Chine du Nord à Paris, Doctorat de sociologie, EHESS, 2015, p. 209.

En résumé, distinguer les deux premières phases de la carrière migratoire nous permettra de reconnaître que la migration suppose non seulement la formation d'un souhait, mais aussi les actions pour réaliser ce dernier. Décrire la phase d'actions, que tous les migrants effectifs ont traversée, nous amènera à constater qu'ils ne migrent pas dès qu'ils le souhaitent ni *parce qu'*ils le souhaitent. Le processus de la préparation du départ étudiant apparaîtra doté de sa propre logique : on ne saisit pas les raisons de la réussite ou de l'échec des préparatifs, et donc de la migration étudiante, si l'on se réfère exclusivement, comme cela se fait dans plusieurs travaux, à des insuffisances du système d'enseignement supérieur dans le pays d'origine, à la situation politico-économique nationale ou mondiale, à l'histoire d'une nation. Ces éléments peuvent nous informer sur l'acquisition du souhait de se rendre à l'étranger, mais pas sur les actions nécessaires à la réalisation de ce souhait, alors que ce sont justement celles-ci qui permettent d'effectuer le départ. De plus, le travail du sociologue qui étudie la migration, étudiante ou autre, ne consiste pas forcément à affirmer que la société du départ est « mauvaise » ou en « crise ». Sans parler du fait qu'un tel propos serait nécessairement normatif et donc propre aux acteurs plutôt qu'aux chercheurs, il n'explique pas le non-départ, ce qui est le cas – rappelons les chiffres de Campus France cités dans l'introduction de cette thèse – de 99 % des étudiants russes.

Les phases superposées en partie, construites et non pas données

Si les phases de la carrière de mobilité internationale étudiante émergent des entretiens, ce n'est pas de façon explicite. Elles sont parfois concomitantes, partiellement superposées. Notamment, la distinction nette entre la conception d'un voyage d'études et la préparation du départ semble, à certains égards, problématique. Dans plusieurs cas étudiés dans le cadre de mon enquête, il n'est pas aisé de définir clairement où commence la préparation du départ, et parfois où elle se termine, cette phase semblant être mêlée à celle de la conception et quelquefois, paradoxalement, à celle du séjour.

Ce flou des frontières entre les phases voisines d'une carrière est souligné par Muriel Darmon dans son étude sur la carrière anorexique[1]. En effet, le passage d'une phase à la suivante est souvent graduel. Il se présente comme un processus à part entière, doté de multiples dimensions, et non comme un changement brusque et orchestré de pratiques, de lieux et de fréquentations.

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., ch. 3 et p. 174-175. Pour la sociologue, l'intérêt du terme « phase » par rapport à celui du terme « étape » consiste en cette « superposition potentielle des phases » : la phase suivante peut commencer sans que la phase précédente soit tout à fait terminée.

Ainsi, d'une part la transition vers la préparation du départ peut s'effectuer progressivement – au moins dans certains cas étudiés, tout se passe comme si à un moment donné la personne était à la fois en train de concevoir et de préparer son départ. D'autre part, ce flou des frontières fait bien apparaître que les phases d'une carrière ne sont pas données mais construites. Elles ne sont pas pour autant fictives. En effet, le découpage d'une carrière en étapes semble conditionné en grande partie à l'objet de la recherche : si tout ce qui passe avant l'hôpital est résumé par Goffman en une seule phase de la carrière de malade mental (la phase pré-hospitalière[1]), pour Darmon, la période avant l'internement dans la carrière anorexique comporte trois phases. La comparaison de ces deux recherches met en évidence que les phases d'une carrière se construisent en fonction de la question que le chercheur se pose. Ainsi, là où pour Goffman, qui s'intéresse surtout aux actions des institutions sur les individus, il n'existe qu'une seule phase pré-hospitalière, qu'il traite rapidement pour passer à la phase hospitalière qui le préoccupe principalement, il apparaît pour Darmon un processus qui comporte deux discontinuités, et donc trois phases. Il est notamment montré par la sociologue que les tentatives de suivre un régime alimentaire (« le commencement » ou « l'engagement dans une prise en main ») n'aboutissent pas automatiquement à « la prise en main » continue (« la maintenance de l'engagement ») et que des efforts ainsi que des apprentissages spéciaux doivent être effectués pour que la personne avance dans la carrière anorexique. De plus, « la prise en main » n'est pas immédiatement étiquetée comme un comportement déviant (c'est la troisième phase), et l'engagement doit ainsi être tenu malgré les alertes de l'entourage pour que la perspective de l'hospitalisation, c'est-à-dire le passage à la quatrième phase de la carrière anorexique, apparaisse. En d'autres mots, comparée à la démarche goffmanienne, celle darmonienne consiste à poser la question : Comment se fait-il que certaines personnes persistent dans le régime alimentaire et sont internées en tant *qu'anorexiques et d'autres non ?* Pour répondre à cette interrogation, la période pré-hospitalière est découpée en trois phases dans la carrière restituée par Darmon. Il n'en reste pas moins que la période hospitalière peut être, elle aussi, divisée en plusieurs phases (ce que Goffman fait par ailleurs, mais davantage implicitement, en parlant par exemple du « dépouillement » initiatique, puis des « adaptations » des reclus[2]).

[1] Goffman E., Asiles, op.cit., p. 185-199.
[2] Ibid.

En m'intéressant principalement au début de la carrière migratoire, c'est-à-dire à l'avant-séjour plutôt qu'au séjour, j'ai tâché de repérer des discontinuités durant cette période. Trancher entre la conception et la préparation renvoie ainsi à la question principale de ma recherche – comment devient-on mobile ? – et permet de montrer quels moments problématiques peuvent menacer l'avancement vers la phase du séjour d'études à l'étranger. Une démarche gofmanienne concernant le séjour s'impose pourtant comme perspective, en complément d'une démarche darmonienne relative à l'avant-séjour : on peut supposer que la phase du séjour comporte bien plusieurs séquences, même si celle-ci et son découpage ne constituent pas l'objet de mon travail.

En outre, comme le remarque Muriel Darmon, en tant que constructions d'une recherche, les phases de la carrière anorexique sont à la fois chronologiques et analytiques[1]. Chronologiques, car la personne ne peut pas être hospitalisée sans avoir parcouru les phases précédentes, à savoir sans avoir fait un travail d'amaigrissement et de maintien dans cet état malgré les injonctions de s'arrêter. Analytiques, car les parcours réels ne présentent pas forcément un avancement linéaire et irréversible d'une phase à la suivante : on relève des « relâchements », des abandons temporaires et des « récidives ».

Étant, de manière similaire, à la fois chronologiques et analytiques, les phases de la carrière migratoire ne sont pas non plus forcément vécues successivement ou de manière irréversible. Concernant la phase de la conception du voyage à l'étranger, il est possible d'identifier chez certains de mes interviewés plusieurs conceptions d'une mobilité ne conduisant pas immédiatement à la préparation du départ, mais étant l'objet de différents ajustements et remaniements jusqu'à prendre une forme considérée comme se prêtant à la réalisation. Une autre situation est aussi très fréquente : des interviewés qui ne comptent qu'un seul séjour d'études, mais qui dans le passé ont effectué plusieurs préparations du départ, moins strictement mises en œuvre et n'ayant pas abouti au séjour. La phase du séjour ne se termine pas non plus nécessairement par la sortie de la carrière migratoire. Plusieurs cycles complets d'une carrière migratoire peuvent se succéder, comme on l'observe chez quelques étudiants effectuant plusieurs séjours à la suite, chacun étant préalablement conçu et préparé. En d'autres termes, dans un cas concret, on peut retrouver plusieurs conceptions et préparations du départ, ainsi que plus d'un seul séjour d'études. Un séjour ou une préparation du départ peuvent ainsi faire partie d'une carrière concrète en tant qu'étapes davantage analytiques, accomplies dans une période qui constitue,

[1] Darmon M., « La notion de carrière… », op.cit., p. 158.

chronologiquement, la phase de la conception. Autrement dit, la conception d'une mobilité étudiante peut comporter, à titre analytique, des préparations du départ ou des séjours.

Cette accumulation de phases et de carrières entières ne reste d'ailleurs pas sans effet sur le déroulement d'une carrière concrète aboutissant au séjour lors duquel l'entretien a eu lieu : en règle générale, chaque cycle suivant de la carrière est plus facile à réaliser que le précédent.

Enfin, une autre ligne de tension apparaît avec l'examen de la préparation du départ en tant que séquence relativement autonome de la carrière migratoire, à savoir que c'est le fait d'y entrer qui permet d'identifier sûrement – mais rétrospectivement – la phase de la conception. L'analyse de cette dernière ne sera donc, pour cette raison, que brièvement développée dans la première partie de cette thèse. Je reviendrai sur la question de la formation du souhait d'aller à l'étranger dans la seconde partie, et ce avec un autre concept que celui de carrière.

En effet, parler précisément de la conception en tant que première phase de la carrière de mobilité n'est possible que rétrospectivement et à la condition qu'un passage à la phase suivante, celle de la préparation du départ, ait été amorcé. La conception d'une mobilité est comparable dans ce sens à « la phase pré-hospitalière » dans la carrière du malade mental, évoquée plus haut. On comprend que celle-ci ne peut être nommée comme telle qu'à la condition que la personne soit conduite à l'hôpital où a lieu une réévaluation de son comportement et de son état d'esprit en termes de maladie psychique. L'internement est ainsi le moment à partir duquel il est possible de parler non seulement de la phase hospitalière, mais aussi de la pré-hospitalière, tout comme l'acte de migrer est un moment qui permet d'identifier non seulement l'« immigration », mais aussi l'« émigration ». La préparation du départ acquiert ainsi le statut de phase clé : c'est son identification qui permet de parler de la conception d'une migration[1] et, plus généralement, de la carrière migratoire. Si cette phase (préparation du départ) n'est pas identifiable dans tel ou tel parcours, alors il n'est pas pertinent d'analyser ce parcours avec le concept de carrière migratoire. On peut noter à ce propos que les biographies de certains interviewés non mobiles sont étudiables en termes de carrière, même s'il s'agit d'une carrière migratoire

[1] On pourrait aussi dire que la préparation du départ constitue une sorte de « coming out » de la carrière migratoire, consistant à « passer à l'acte ». Cf. Pollak M., « L'homosexualité masculine ou : le bonheur dans le ghetto ? », in Pollak M., *Une identité blessée. Études de sociologie et d'histoire*, Métailié, 1993, p. 184.

abandonnée. Cet abandon s'effectue soit à la charnière entre la première (conception) et la deuxième (préparation du départ) phase, soit durant la deuxième phase.

Comme le souligne Goffman, ainsi que d'autres chercheurs travaillant avec le concept de carrière[1], la reconstruction rétrospective inévitable est l'aspect le plus délicat de la sociologie de la carrière. Nous savons, depuis les premières enquêtes utilisant les récits de vie[2], que des reconstructions « profanes » comme « savantes » s'effectuent nécessairement lors d'un parcours et lors de l'étude de celui-ci. Certaines expériences y sont recodées comme constitutives et d'autres sont omises. Ce constat apporte une ambiguïté dans le raisonnement, car le statut des récits traités pour restituer la carrière reste double : tout en étant un matériau permettant une reconstruction rétrospective des phases, les récits doivent de plus être objectivés en tant que reconstructions rétrospectives déjà effectuées. Sans être résolue, cette ambiguïté peut être contrôlée si l'on se rend compte qu'il ne s'agit, dans une démarche sociologique, que de conceptualisations qu'autorisent les données empiriques dont on dispose. « Nous travaillons avec des concepts. Toujours », écrit Howard Becker[3]. À cet égard, il peut être utile de changer de concept pour étudier plus pertinemment ce que l'on appelle, rétrospectivement, « la première phase de la carrière ». C'est ainsi que le concept de socialisation sera mobilisé dans la seconde partie de la thèse pour montrer par quels processus se forme le souhait de se rendre dans un pays étranger. Ce processus de socialisation, se jouant sur des échelles de temps plus longues, équivaut approximativement, surtout concernant certaines des formes qu'il peut prendre, à la phase du souhait, cette dernière ne pouvant être saisie que rétrospectivement.

En résumé, en m'appuyant principalement sur l'œuvre d'Howard Becker, de Muriel Darmon et d'Erving Goffman, je me propose, dans cette première partie de la thèse, de considérer la migration, en l'occurrence étudiante, en tant que carrière faite de phases. La structure de la partie suit les séquences identifiées dans la carrière. Dans le premier chapitre, relativement court, je mettrai en évidence que le souhait d'étudier à l'étranger est identifiable rétrospectivement, mais qu'il ne s'observe pas exclusivement chez les personnes en mobilité effective. J'y décrirai les formes différentes que peut prendre ce

[1] Comme l'écrit Muriel Darmon, en se référant à son matériau, ainsi qu'à la recherche de Richard Ekins sur le travestissement et le changement de sexe, le début de toute carrière est nécessairement reconstruit rétrospectivement. Devenir anorexique, op.cit., p. 104-105.
[2] Bertaux D., Le récit de vie, Armand Colin, 2016 ; Bourdieu P., « Illusion biographique », Actes de la recherche en sciences sociales, 1986, vol. 62 n° 1, p. 69-72.
[3] Becker H., Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, La Découverte, 2002, p. 180.

souhait, puis soulignerai la non-évidence de sa transformation en actes. Le deuxième chapitre traitera du passage de la première à la deuxième phase de la carrière. J'y décrirai quelques conditions ; j'analyserai également des apprentissages qui peuvent avoir lieu lors de ce passage. Parallèlement, des évolutions et des modifications des pratiques seront examinées, permettant d'identifier le coming out dans le processus de la migration. L'objet du troisième chapitre est la préparation du départ. Je montrerai que, lors de cette deuxième phase de la carrière, les candidats à la mobilité étudiante sont amenés à vivre une période d'intense investissement individuel, que l'incertitude quant au résultat de leur démarche les accompagne du début à la fin de cette phase, couronnée par l'obtention du visa Étudiant, et que l'ensemble de leurs actions est coordonné par des institutions. Des techniques que les interviewés développent pour avancer et se maintenir dans la préparation du départ seront ensuite examinées, ainsi que des variations qui apparaissent lors de cette phase. Nous verrons au final que la préparation du départ est une phase clé de la carrière migratoire.

CHAPITRE 1

Concevoir un voyage d'études à l'étranger

1. La phase de conception : une phase de souhait rétrospectivement identifiable

L'idée qui ouvre ma réflexion sur la carrière de mobilité étudiante est qu'un souhait de migrer doit précéder l'action de migrer, mais qu'il n'est repérable que rétrospectivement, notamment à travers des actions qu'effectue la personne pour réaliser ce souhait. Nous avons noté, dans l'introduction de cette première partie de la thèse, que nombre de chercheurs travaillant sur la migration font du séjour à l'étranger l'objet privilégié de leur analyse. Une tendance plus grande de certains de mes interviewés mobiles à parler de leur séjour en France et non pas de ce qui le précède a aussi été soulignée. Cette tendance paraît en effet bien réaliste. Or, l'avant-séjour à l'étranger est à première vue peu identifiable en tant que tel : il doit être suivi du séjour.

Un parallèle peut être établi ici avec ce qu'Erving Goffman appelle la « phase pré-hospitalière » et la « phase hospitalière » de la carrière de malade mental[1]. La distinction que le sociologue opère entre deux phases de la carrière atteste de l'existence d'un avant-hôpital, à savoir d'un processus qui amène la personne à l'internement et qui permet le déroulement de la suite de sa carrière de malade mental[2]. Ce découpage en deux phases autorise en même temps d'observer une reconstruction rétrospective inévitable présente dans l'analyse d'une carrière : on ne peut parler de la phase « pré-hospitalière » qu'après l'acte d'hospitalisation. Pareillement, dans la carrière migratoire, le souhait n'est identifiable qu'à la condition que l'action ait ultérieurement lieu. Selon mon idée, qui sera transversale dans cette première partie de la thèse, les actions des migrants se déploient

[1] Goffman E., Asiles, op.cit.

[2] On peut noter à ce propos que la phase pré-hospitalière ne semble pas présenter pour Goffman d'intérêt particulier. Le nombre de pages consacrées dans Asiles à cette phase (ibid., p. 185-199) est en effet considérablement inférieur à celui décrivant la phase hospitalière : cette dernière s'empare quasiment de l'intégralité de l'ouvrage, intitulé d'ailleurs de la sorte afin que l'on comprenne quel est le lieu principal, selon le sociologue, du déroulement de la carrière de malade mental. C'est alors au sein de l'institution hospitalière que s'effectuent, d'après Goffman, les apprentissages de la carrière, durant laquelle l'individu est amené à se considérer comme malade et à se comporter en conséquence.

pour autant plus tôt qu'en séjournant à l'étranger (troisième phase de la carrière), à savoir en préparant le départ (deuxième phase) qui peut ne pas aboutir à une mobilité effective.

Le souhait de se rendre à l'étranger n'apparaît en effet pas spécifique aux interviewés mobiles : les non mobiles ne sont nécessairement pas ceux qui n'en attestent pas résolument. À ma question de savoir si – par hasard – ils n'ont jamais pensé à des études à l'étranger, ils répondent assez fréquemment positivement. Ils y ont « réfléchi », pour citer le verbe employé par plusieurs. Ils le « voudraient » ou « aimeraient bien ». Souvent, on ne peut pas parler d'une intention précise. C'est davantage une aspiration, une pensée vague, sinon une question que l'on se pose à un moment avant de l'écarter.

> Forcément, de temps en temps, il m'arrive d'y réfléchir et de… laisser vagabonder mes pensées. Mais… Je ne sais pas quoi répondre. [silence] Non, je ne pense pas. Surtout maintenant. (Ignat, non mobile)
>
> Pour l'instant, je n'ai pas de très fort désir, mais… Oui, pourquoi pas, après tout ? Ce serait sympa… Dans un avenir. Peut-être. (Maïa, non mobile)
>
> Oui, oui, j'y ai réfléchi. Cela me parle. Ça peut. Ou… pas. En fait, oui… En fait, non. Sauf que… [rires] (Yana, non mobile)

Ces déclarations peu univoques nous montrent que les interviewés ne savent parfois pas eux-mêmes ce qu'ils voudraient. Indépendamment de leur possible intention de dissimulation, il m'était de fait difficile de décider s'ils souhaitaient véritablement aller étudier dans un autre pays. On peut analyser ces informations de différentes façons. D'une part, il est possible d'affirmer que ces interviewés non mobiles veulent bien aller étudier à l'étranger, mais que nombre de contraintes associées à un départ étudiant les dissuadent et les poussent à abandonner ou à ajourner la réalisation de leur souhait et à en parler avec autant de précautions. Cette approche nous amènerait pour autant à privilégier l'analyse du contexte sur l'analyse de l'action.

D'autre part, on découvre, à travers des récits, que, en exprimant ainsi leur souhait, les interviewés parlent en effet des actions – effectuées ou non – pour la réalisation de ce dernier. Ignat « ne sai[t] pas » s'il veut ou non étudier à l'étranger, mais tend à dire « non », parce que ce souhait ne se manifeste dans son cas que dans quelques méditations (« de temps en temps »), et non pas dans des démarches concrètes : il lui paraît ainsi abusif de répondre positivement à ma question. Maïa constate l'absence d'un « très fort désir » parce que, « pour l'instant », aucune action n'a été entreprise par elle dans la direction

d'un départ étudiant. Enfin, les propos fort contradictoires de Yana reflètent également non pas son souhait, mais ses actions pour se rapprocher de celui-ci. Son « en fait, oui » signifie qu'elle a effectué quelques investigations (renseignements, tentatives d'amélioration de ses compétences en langues) : elle peut donc affirmer qu'elle veut étudier à l'étranger. Son « en fait, non » renvoie à l'arrêt des actions. Son final « sauf que » nous signale à son tour que Yana va peut-être revenir aux actions, suspendues, liées à son départ étudiant.

Le cas d'Élena M. nous illustre également l'idée que le souhait ne se reconnaît que rétrospectivement, dans sa mise en acte et que cette dernière n'est simplement pas achevée pour cette interviewée non mobile. La jeune femme apparaît en effet envahie de nombreux désirs, présents et passés, qu'elle expose tout au long de sa narration. Mais les souhaits dont elle parle ont tous été suivis d'actions, et c'est par cela qu'elle s'en rend compte. Ayant vingt-neuf ans au moment de l'entretien, Élena M. a terminé son cursus dans un lycée professionnel de peinture dans une ville de province, puis un autre dans la faculté de langues d'une université à Saint-Pétersbourg. Après avoir travaillé comme professeure de français, elle devient artiste peintre, comme ses parents et son grand-père maternel. Sa carrière artistique peut être qualifiée de réussie : l'interviewée compte plusieurs expositions collectives comme personnelles, en Russie et à l'étranger ; elle vend ses œuvres. Lors de l'entretien, j'apprends que « depuis toujours » Élena M. voulait quitter sa ville d'origine (souhait), et qu'à dix-huit ans elle se rend à Saint-Pétersbourg pour y étudier dans le supérieur (action). Elle « rêve » également, depuis ses quinze ans environ, d'« aller voir la France » (souhait) ; elle visite ce pays trois fois entre ses vingt et vingt-neuf ans (action). De plus, durant ses études à Saint-Pétersbourg, Élena M. « v[eut] vraiment partir en France », en qualité de fille au pair. Ce souhait se manifeste dans des actions :

> Je voulais vraiment partir en France. J'ai même commencé à chercher… [une famille d'accueil.] En fait, je voulais d'abord partir comme fille au pair, comme toutes les étudiantes de notre faculté. [petit rire] […] Puis m'inscrire à la Sorbonne. Une copine française [étudiante en mobilité sortante à Saint-Pétersbourg] m'a conseillée, et, réellement, je le voulais, je me suis mise à m'en occuper.

En même temps, précise-t-elle, à l'époque, elle « ne compren[d] absolument pas ce qu['elle] v[eut] »[1]. Or, les démarches que l'interviewée entreprend l'amènent en effet à prendre conscience que « partir en France » n'est pas forcément ce qu'elle voudrait. Comme elle l'exprime à sa façon :

> Je suis [dès lors] devenue plus tranquille. La France n'était plus mon rêve. D'autres choses sont apparues. Il me semble que tout s'explique banalement : je me suis dégonflée parce que je n'avais pas une très forte envie [d'aller étudier en France].

Tout en proposant de renverser l'explication fournie par l'interviewée – or, ce n'est que post factum, après ses actions et après avoir cédé du terrain, qu'Élena M. est en mesure de constater que son envie n'est pas « forte » –, je noterai que le reste de son récit, n'étant pas en lien direct avec la mobilité internationale, ne cesse de nous confirmer que le souhait n'est accessible – pour la personne qui en parle et pour celle qui l'écoute – qu'avec sa manifestation dans un acte, même si celui-ci peut être manqué. Par exemple, tout en habitant à Saint-Pétersbourg, l'interviewée a « envie » de quitter cette ville, qui la fascine et la repousse en même temps (souhait), et « essay[e] plusieurs fois » (action). De même, en travaillant comme enseignante de français dans une école privée de Saint-Pétersbourg, Élena M. veut « draper », « démissionner », « abandonner tout » (souhait) et se reconvertit finalement en artiste (action).

En comparant cet entretien avec d'autres, nous pouvons faire un constat double. D'une part, les interviewés qui parlent d'un fort souhait de l'étranger, le font en effet non pas parce que ce souhait existait d'emblée en tant que fort, mais plutôt parce qu'il a été suivi d'actions fortes pour le réaliser. C'est ainsi par ailleurs que j'ai noté, au cours de l'enquête, une différence sensible entre les deux corpus des entretiens. Elle concerne la forme que prennent leurs récits de vie, moins cristallisés, voire moins cohérents chez les interviewés non mobiles. Or, ceux-ci ne sont pas contraints de justifier leur migration, au contraire des interviewés mobiles. Dans ce sens, j'ai participé moi-même, concernant les entretiens avec les mobiles, à la production des discours sur un souhait de se rendre à l'étranger, commençant par mon préambule d'entretien. Les contraintes temporelles d'une conversation confortable pour les deux participants contribuent également à l'escamotage

[1] « Il m'est généralement difficile de parler de mon passé, continue-t-elle par ailleurs. Tout ce que je dis me semble faux. Parce qu'il n'y a pas de garanties que tout cela a vraiment eu lieu. » À l'égard de la problématique du souhait, ces propos attestent de la difficulté d'identifier le souhaitable si les preuves, à savoir les actions, ne sont pas apportées. Élena M. peut ainsi douter de son désir de partir à l'étranger et éprouver le sentiment de ne pas dire la vérité en l'exposant. Mais elle ne peut pas nier le fait d'avoir réalisé des actions.

de l'expression de certains souhaits, notamment non suivis d'actions, au profit d'autres, ayant joué – grâce aux actions déployées – un rôle plus important dans la vie de la personne qui parle. À ce propos, j'indiquerai aussi que – en moyenne – les entretiens avec les non mobiles ont été plus longs que ceux avec les mobiles. Cela peut paraître étrange, sachant que les non mobiles n'étaient pas susceptibles de détailler leur départ étudiant ni leur séjour. Mais ils s'exprimaient plus longuement : parce qu'ils ne devaient pas sélectionner les choses pertinentes à raconter à quelqu'un qui leur pose la question type « Comment l'idée d'aller étudier en France vous est venue à l'esprit ? », fortement encourageante à un tri.

D'autre part, les interviewés non mobiles qui communiquent qu'aucun souhait de se rendre à l'étranger n'a été présent dans leur esprit nous signalent davantage l'absence d'actions que de pensées, sinon – dans une démarche de justification postérieure – un échec dans leurs actions. Les souhaits qui ne se transforment pas en actions, en commençant par des recherches d'informations, sont gommés dans les récits, sinon ne sont pas repérables ni constatables – sauf à travers des contradictions relevées dans certains propos. C'est par exemple le cas de Rodion, architecte non mobile, qui nie l'utilité des études à l'étranger et souligne – en même temps – le professionnalisme des architectes étrangers, ou formés à l'étranger, comparés à ceux qui sont diplômés d'établissements russes : en parlant notamment d'un « niveau véritablement européen » comme équivalent du professionnalisme. Il n'est en même temps pas pertinent d'analyser ce cas avec le concept de carrière qui est une progression de phase en phase, mais plutôt en termes de socialisation, pour montrer par quelles voies l'idée d'une supériorité des architectes étrangers a été formée dans le cas de cet interviewé.

En résumé de cette rubrique, parler de la conception en tant que première phase de la carrière de mobilité (souhait) n'est possible que rétrospectivement et à la condition qu'un passage à la phase suivante, celle de la préparation du départ (action), ait été au moins amorcé. La phase de la conception d'une mobilité est comparable dans ce sens à « la phase pré-hospitalière » dans la carrière du malade mental. On comprend que ladite phase ne peut être nommée comme telle qu'à la condition que la personne soit conduite à l'hôpital où son comportement et son état d'esprit sont définis en termes de maladie psychique. L'internement est ainsi un moment à partir duquel il est possible de parler non seulement de la phase hospitalière, mais aussi de la phase pré-hospitalière, tout comme l'acte de migrer est un moment qui permet d'identifier non seulement l'« immigration », mais aussi

l'« émigration ». C'est pour cette raison que l'analyse de la phase de la conception n'est que brièvement développée dans cette première partie de la thèse. Je reviendrai sur la formation du souhait d'aller à l'étranger – ou plutôt du rapport à l'étranger permettant de le souhaiter – dans la deuxième partie, et ce avec un autre concept que celui de carrière, à savoir le concept de socialisation. Nous verrons au final que la formation d'un souhait de migrer et la migration sont deux processus différents. Ce constat ne niera pourtant pas un autre, qui concerne les variations dans les façons qu'adoptent les interviewés de penser et parler d'un éventuel départ étudiant. Examinons brièvement celles-ci, pour nous concentrer par la suite sur des actions que mes interlocuteurs en carrière mettent en œuvre.

2. Les axes de variations : précocité, légitimité, pérennité[1]

Les façons qu'ont les interviewés en mobilité de dire quand et comment l'idée d'aller étudier à l'étranger leur est venue sont manifestement différentes. En particulier, trois axes de variations sont repérables dans le déroulement de cette première phase de la carrière de mobilité où une aspiration se forme : la précocité et la stabilité du souhait d'aller à l'étranger et la légitimité que les interviewés attribuent à celui-ci.

Un souhait plus ou moins ancien d'aller à l'étranger

Pour une partie des interviewés mobiles, un voyage d'études à l'étranger apparaît se concevoir depuis longtemps, et l'entourage familial, puis scolaire ou universitaire, y participe amplement. Ils invoquent notamment fréquemment un « depuis longtemps », voire un « depuis toujours » pour parler de leur mobilité. C'est le cas, entre autres, d'Alina :

> Depuis l'école, depuis toujours, j'avais envie de partir [à l'étranger]. Une idée fixe, quoi.

Certes, les propos d'Alina sont à considérer avec précaution, car ils révèlent avant tout l'existence de formules langagières descriptives aussi bien répandues qu'abusives (« depuis toujours », « idée fixe »). Mais il serait toutefois pertinent de se demander quelles expériences exactes permettent à cette interviewée d'annoncer un souhait de longue date. Dans l'entretien, Alina relie spontanément son aspiration à des voyages

[1] Certains passages de cette section, ainsi que ceux de la section *L'accès inégal à l'éducation linguistique* scolaire du chapitre 4 reprennent l'article Gilyuk O., « Les étudiants russes face à l'internationalisation de l'enseignement supérieur », Émulations, Hors série – Varia 2016 [En ligne].

touristiques à l'étranger qu'elle effectue avec sa famille depuis l'enfance : « C'est peut-être parce que je voyageais beaucoup… Comme ma maman me dit : "C'est parce que tu as vu pas mal de choses." » On peut aussi noter que la jeune femme, ancienne élève d'une école renforcée en français, bénéficie d'une scolarisation privilégiée en termes d'étude de langues étrangères et accumule ainsi dès son jeune âge des compétences linguistiques.

Dans bien d'autres récits, la famille et les institutions scolaires apparaissent contribuer à concevoir une mobilité internationale. Parmi mes interviewés, les « depuis toujouristes » sont fréquemment les enfants des parents les plus diplômés, habitant de grandes villes, voyageant eux-mêmes à l'étranger ou exerçant des activités professionnelles développées à l'international (ingénieurs et managers de compagnies internationales, traducteurs-interprètes, commerçants et entrepreneurs, travailleurs intellectuels, culturels ou artistiques). Ces parents sont présentés dans les entretiens comme « modernes » et « pro-occidentaux » et parfois disposés à une émigration, sinon comme ceux qui « ont failli émigrer », selon l'expression de Diamara, dans les années 1990. Ils favorisent la conception d'une mobilité internationale chez leurs enfants : en prenant part à la formation de leurs opinions sur la Russie et d'autres pays, en les initiant à des voyages à l'étranger, mais aussi en prêtant attention à leur éducation linguistique.

> Kirill : À vrai dire, j'avais toujours cette pensée d'aller étudier à l'étranger. Je ne pensais pas que ce serait la France… Bien sûr, dès que j'ai commencé à étudier le français, tous me disaient, en plaisantant, que j'allais finir par étudier à la Sorbonne. […]
>
> OG : Pour revenir à ta phrase selon laquelle tu voulais toujours aller étudier quelque part, peut-être est-elle apparue à un moment, à une période précise ?
>
> Kirill : Bonne question. [il sourit] Je ne sais pas ! Je me rappelle que mes parents me disaient toujours qu'il faudrait étudier les langues étrangères. Il y avait alors cette attitude [parentale]. Et quand tu étudies des langues, cette idée traverse tôt ou tard ton esprit.

Certains interviewés mobiles commencent même leur récit par l'évocation de l'éducation linguistique reçue. Celle-ci est immédiatement mise en relation avec leur mobilité, comme si une étude de langues étrangères menait tout droit à un départ à l'étranger – dans un pays concret, celui de la langue étudiée.

> Comme toute ma vie j'avais étudié l'anglais, je voulais effectivement aller à Londres [et non pas à Paris]. (Zlata)

> À l'école, j'étudiais l'anglais et le français. Cela me semble très important à dire pour commencer, parce que ce fait a joué un grand rôle [dans mon départ]. Et il m'était assez facile de choisir entre la France et un pays anglophone, parce que, à ce moment-là, je préférais le français. (Ékaterina)

Dans l'entretien de Zlata, une amie d'école est par ailleurs mise en scène. Et cet épisode nous confirme que la formation d'une compétence linguistique va de pair avec l'acquisition d'un souhait de visiter d'autres pays. En tout cas, si le premier élément fait défaut, le second va tarder :

> Je lui disais constamment que je voulais aller à Londres, je lui demandais si elle voulait essayer de le faire, elle aussi. Mais elle… Elle et la langue anglaise, c'était à pleurer. Et, bien sûr, à cause de cela, elle ne voulait aller nulle part, elle ne le voulait jamais. Londres, cela ne la séduisait pas.

Il ne s'agit vraisemblablement pas encore d'un projet d'études universitaires à l'étranger pour Zlata, comme pour d'autres. À une seule exception près (le cas de Dénis T. qui s'exclame, à un moment de l'entretien, qu'« étudier à l'ENS » était « le rêve de toute [son] enfance »), une espérance vague et tout approximative – quant à un voyage, un départ ou un séjour – conviendrait le mieux pour décrire l'état d'esprit des interviewés à l'époque. Nous constatons pour autant que la question d'un voyage éventuel à l'étranger n'est « séduisante » que pour Zlata, tandis que son amie, dont la compétence en anglais est « à pleurer », apparaît dans l'entretien comme n'étant pas conditionnée d'emblée à songer à se rendre à l'étranger.

Concernant les acteurs et les institutions impliqués dans ce type d'expérience permettant aux interviewés d'identifier leur souhait comme présent « depuis toujours », il convient d'évoquer spécialement les écoles renforcées en langues étrangères (voir chapitre 4). Les élèves de ces établissements étudient, de manière approfondie, non seulement une langue, mais aussi l'histoire et la littérature du pays, s'informent sur les actualités, construisent leurs passions dans une optique assortie, etc., en bref, se forment. On peut citer à ce titre l'extrait de l'entretien avec Diana qui nous communique en effet que la langue française et la culture française l'ont profondément marquée lors de sa scolarisation :

> Toujours j'étudiais le français et j'aimais la France. La France, c'était tout, tu comprends ? Tout était lié à la France dans ma vie. […] La France et moi, ça fait un.

Dans les cas les plus aboutis, l'école renforcée en langues étrangères se présente comme une sorte de fabrique collective où, en s'influençant mutuellement, les élèves apprennent à envisager la mobilité internationale comme un avenir tout à fait probable. Comme l'explique Varvara, ancienne élève d'une école russo-française de Saint-Pétersbourg, « partir étudier en France n'était globalement pas quelque chose d'extraordinaire » dans son milieu scolaire :

> Nous grandissions à peu près tous avec l'idée que nous partirions ensuite en France. Évidemment, moi aussi. Quand on entend de tous les côtés « On va partir en France, on va partir en France… », on ne reste pas indifférent, on se pose au moins une question.

Dans d'autres entretiens menés auprès des interviewés mobiles, on constate une situation toute différente. En les écoutant, il n'existe pas de longue période de mûrissement de l'idée provenant des pratiques et des interactions en famille et à l'école ni de construction progressive des compétences et de l'expérience qui viendraient leur offrir un stimulus pour un éventuel départ étudiant. À la différence des cas précédents, où le départ à l'étranger est présenté comme réfléchi « depuis toujours », les interviewés de ce groupe disent n'y avoir « jamais » pensé.

> Je n'ai jamais pensé aller à l'étranger. En effet, cette idée folle m'est venue… [elle rit] On était sur une plage de la Crimée, avec des amies [d'université]. Vacances à la mer quoi, et le vin local… [elle rit] Et j'ai dit : « Alors, les filles, si on allait en France ? » [rires] (Irina)

Ce « jamais » apparaît de façon parfois trop insistante, comme lors de l'entretien avec Anton qui tient à souligner à plusieurs reprises combien son voyage d'études était inédit pour lui et pour son entourage :

> Jamais personne de ma famille n'était allé à l'étranger. [...] Jamais je n'ai pensé, moi, faire mes études à l'étranger. [...] Je n'ai jamais été calé pour les langues. [...] La France ne m'avait jamais attiré.

Ces interviewés qualifient souvent simultanément de « médiocres », voire de « nulles », leurs compétences linguistiques à la sortie du secondaire. De même, ils ne voyagent à l'étranger que tardivement et, pour certains, leur séjour d'études en France sera leur premier voyage au-delà de la Russie.

> L'anglais, j'étais zéro [à la fin de l'école]. Je savais conjuguer le verbe to be, j'avais une certaine idée du système des temps et je connaissais une cinquantaine

> de mots. […] Je n'ai jamais été nulle part. Mon passeport étranger, je ne l'ai fait que… [juste avant le départ étudiant en France, c'est-à-dire à 27-28 ans environ] Lorsque je suis entrée à l'université [à Saint-Pétersbourg, à l'âge de 22 ans], mon père m'a dit : « Fais-toi le passeport étranger au cas où, c'est plus facile quand on est attaché à un établissement. » Et moi, je lui ai répondu : « Mais à quoi ça sert, papa ? Je n'irai nulle part. » J'en étais sûre, tu vois ! (Sabina)

Les parents de ces interviewés ne participent qu'à titre exceptionnel à la formation de l'idée d'étudier ailleurs qu'en Russie. Ils ne se déplacent eux-mêmes à l'étranger ; ils sont fréquemment mentionnés comme ceux qui ne parlent aucune langue étrangère et qui ne créent pas pour leurs enfants des conditions pour en apprendre une. Par la suite, ils peuvent les dissuader d'entreprendre un départ étudiant.

La conception d'une mobilité internationale d'études est clairement associée dans ces entretiens à des expériences tardives, postscolaires, parfois postuniversitaires. Il peut s'agir d'une espèce d'apprentissage culturel qu'offre le milieu universitaire et d'une ouverture d'esprit se produisant en contact avec des enseignants ou des pairs plus informés et plus expérimentés au niveau international. C'est le cas de Véra, par exemple, qui se qualifie d'« assez ignorante » à l'époque et découvre à l'université des univers que ni son milieu familial ni l'école ne l'avaient amenée à connaître :

> Je ne lisais rien, je ne regardais aucun film. Quand on me demandait si j'avais lu ou vu cela ou ceci, je ne pouvais répondre que non, non et encore non. Aucune culture, en bref. [...] [Un de mes professeurs] me donnait des disques, des livres. [Elle évoque des films de Michelangelo Antonioni et de Wim Wenders, des livres de Milan Kundera.] C'est grâce à [ce professeur] que j'ai appris l'existence, tout simplement l'existence, de cette école de design [à Paris]. Je savais en principe qu'il existait une France, tout comme la Lune ou la Chine, mais… [c'était en dehors de mes investigations].

Outre les enseignants, des amis et des connaissances peuvent faire songer à un voyage d'études à l'étranger et contribuer ainsi à concevoir une mobilité internationale. C'est le cas pour Sabina, entre autres, qui abandonne, en troisième année de ses études universitaires, sa représentation de longue date (« je n'irai nulle part ») et entre dans la préparation d'un départ étudiant en France.

Très souvent, les interviewés qui signalent, en relatant leur enfance et adolescence, l'absence d'idées quant à un déplacement à l'international, attribuent la conception de leur départ à des événements externes et au hasard. Un « concours de circonstances », sinon un

événement biographique (une rencontre, un voyage, un départ d'une connaissance à l'étranger ou une autre sollicitation extérieure, une opportunité de financement), qui produit un déclic, est évoqué par ces interviewés. Le moment où l'idée d'un départ apparaît est toujours bien marqué dans leurs récits ; cette dernière n'est pas inscrite dans une continuité de leur vie, mais la bouleverse. À ce titre, on peut comparer les récits de Sabina et de Rada. Pour la première, une incitation à un départ, provenant d'une amie, est appréhendée comme un événement inattendu et singulier. Elle en parle dans un premier temps en répondant à ma question sur les origines de sa mobilité étudiante (durant la négociation de l'entretien déjà). Pour Rada, la situation similaire n'est pas vécue sur le mode de l'événement exclusif qui modifie son cours de vie. L'impression qui se dégage de son récit est que, tôt ou tard, cette interviewée doit recevoir une incitation, de la part d'une amie ou d'une autre, pour étudier ailleurs et que celle-ci ne viendra pas la perturber. Ces perceptions variables d'un même fait sont à relier aux trajectoires passées des interviewés, dont une partie vit une véritable rupture en concevant leur mobilité ou, au moins, en parle ainsi[1].

Notons, en outre, que les interviewés non mobiles peuvent également utiliser les locutions « toujours » et « jamais » pour évoquer la mobilité d'études. Certains parmi eux, comme Irma, Alexey ou Karina, anticipent en effet ma question concernant d'éventuelles études à l'étranger, préparée pour la fin de l'entretien : ils en parlent dès le début de la conversation, et ce pour dire qu'ils y pensaient « depuis toujours ». Anciens élèves d'écoles sélectives et issus de familles diplômées, ils montrent, durant l'entretien, avoir bien conçu un départ sur le mode d'une accumulation progressive de compétences linguistiques et d'expériences de voyages à l'étranger. De surcroît, l'analyse de leur cas révèle qu'ils ont tous effectué quelques démarches, quoique non abouties, pour réaliser leur souhait ainsi formé. En revanche, dans d'autres entretiens avec les non mobiles, ma question concernant un voyage d'études est perçue comme déplacée ; elle fait rire ou rend perplexe : « Moi ? À l'étranger ? [il rit] Bah, cela ne m'est jamais venu à l'esprit ! » (Stépan). En examinant les modalités de la socialisation familiale et scolaire de ces interviewés, on constate que ce type de réponse correspond à des scolarisations peu

[1] Cf. sur l'identification variable, socialement inégalitaire, par les acteurs des événements les amenant à des reconversions professionnelles : Denave S., « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », in Bessin M., dir., Bifurcations. Les sciences *sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, 2010, p. 168-175.

centrées sur les langues étrangères, et souvent peu compétitives, et à des conditions d'origine modestes.

Une remarque sur le déroulement des entretiens auprès des non mobiles s'impose également à ce propos. En effet, avant d'interviewer ces derniers, j'ai mené quatre dizaines d'entretiens auprès des mobiles (mon premier avec une personne non mobile, Stépan, porte le numéro 44). Et en enquêtant en Russie j'ai éprouvé assez souvent un sentiment de déjà-vu, de déjà-entendu. Ainsi, certains récits des non mobiles, étalant leur parcours, me paraissaient structurellement proches de ceux des mobiles, et je n'ai pas pu m'empêcher, en les écoutant, de situer – provisoirement – ces non mobiles du côté des « depuis toujouristes » ou de celui des « jamaisistes » : si les premiers se révélaient immédiatement – et la suite de leur récit prouvait un départ conçu et entamé –, concernant les seconds, je me surprenais fréquemment à attendre une mise en récit d'un événement marquant, comme cela avait été le cas pour une partie des mobiles interviewés précédemment, qui aurait pu intervenir brusquement et inspirer mes vis-à-vis à une mobilité. Cette attente est un des résultats de l'apprentissage que j'ai traversé en fréquentant les mobiles dont les récits m'ont délivré au final deux modes d'apparition de l'idée d'un départ – celui d'un « toujours déjà là » et celui d'un court déclic –, ainsi que les attributs de chacun.

Une mobilité convoitée mais d'une légitimité variable

Un autre axe de variation que la temporalité apparaît également dans les entretiens. Les propos recueillis varient notamment concernant la légitimité que les interviewés en mobilité attribuent à leur souhait d'aller étudier à l'étranger. Si, pour les uns, ce souhait est vécu comme « normal » (Natalia), « naturel » (Diana) ou « logique » (Konstantin), pour d'autres, il a constitué, pendant plus ou moins longtemps, un « rêve irréaliste » (Polina), une idée « osée » (Ksenia), « interdite » (Véra) ou « folle » (Irina). De nouveau, ce ne sont que des paroles dites, parfois rapidement, lors d'un entretien ; faudrait-il, cependant, les écarter dans une démarche d'analyse ? Or, ces variations n'apparaissent pas non plus socialement neutres, mais en lien avec les conditions d'origine et le parcours scolaire des personnes rencontrées.

Ainsi, pour une partie des interviewés, leur conception de la mobilité est comparable à celle de jeunes Européens issus des classes moyenne et supérieure pour qui il est « normal » d'envisager une expérience internationale : « c'est dans la logique des

choses », comme l'explique une enquêtée mobile de Vincenzo Cicchelli[1]. Par exemple, Andrey Z., fils d'un homme politique de Saint-Pétersbourg et ancien élève d'une école renforcée en anglais, puis étudiant de la faculté de management international, n'hésite pas à se proposer plusieurs projets de circulation internationale quant à ses études, ses loisirs ou son travail. De même, Konstantin va étudier à l'INSEAD « parce que c'est en effet l'une des meilleures écoles de business en Europe ». Autrement dit, il s'accorde aussitôt le droit d'intégrer un établissement prestigieux à l'étranger. Des doutes et des hésitations sont également absents du récit d'Élisaveta. Quelque temps après l'entretien, elle me propose d'ailleurs d'écrire un article sur des études artistiques en France, pour une revue d'art éditée à Saint-Pétersbourg par sa famille. Or, étant encore en Russie, la jeune femme constate qu'une formation à l'étranger est injustement perçue par certains étudiants russes comme quelque chose d'inaccessible, et, d'après elle, un travail de clarification doit être effectué à l'adresse de ce public. L'interviewée elle-même ne partage alors pas cette représentation sur un voyage d'études à l'étranger.

L'aisance et la confiance en soi que dégagent ces personnes peuvent certes s'expliquer par le psychologique, mais surtout par le social. Bien qu'ils ne puissent pas être associés aux « héritiers de la culture internationale », décrits par Anne-Catherine Wagner et élevés dans des environnements multilingues depuis leur jeune âge[2], ces interviewés sont les plus dotés, parmi les personnes rencontrées, en compétences linguistiques et voyagent plus souvent. Quelques-uns effectuent une partie de leurs études secondaires (d'une à trois années) à l'étranger : dans un lycée français à Sofia pour Olga D., dans une école internationale en Angleterre pour Natalia ou dans une école américaine pour Rada. Leur ouverture préalable à l'international se poursuit pour certains pendant leurs études supérieures en Russie, dans les universités les plus renommées possédant des programmes d'échange en vigueur, et dans les disciplines tournées vers l'international (management, économie, relations internationales).

Une continuité des milieux socialisateurs dans lesquels ces interviewés évoluent depuis leur jeune âge s'observe en outre dans ces entretiens. On constate, à travers l'histoire d'Élisaveta, que la sensibilisation et l'ouverture à d'autres mondes que le national se font progressivement et que l'impact du passé familial et scolaire y est fort.

[1] Cicchelli V., *L'esprit cosmopolite*, Voyages de formation des jeunes en Europe, Sciences Po, 2012, p. 47.
[2] Wagner A.-C., Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France, PUF, 1998.

> Je me sentais depuis toujours cosmopolite, pas une russe-russe qui ne fait que demeurer en Russie. Je me sentais déjà ainsi à l'école. Peut-être grâce à ce que maman me racontait sur mon père. [...] [Dans les années 1980, le père de l'interviewée, chercheur en histoire, effectue plusieurs voyages en Europe.] Puis, quand on voyage… Moi, j'ai beaucoup voyagé ! [...] Mais je n'avais pas d'emblée cette idée [d'aller étudier], tout n'était pas si précis. Cela est apparu plus tard, progressivement : mes voyages, mon stage… [En 2009, étudiante, l'interviewée effectue un stage à l'Ermitage, dans le secteur de l'art contemporain qui organise à cette époque une exposition en commun avec la galerie Saatchi.] Tout cela s'accumulait, s'accumulait… Quand je travaillais à Londres… [à l'été 2010, en tant que stagiaire dans un art-revue] Je comprenais de mieux en mieux [...] qu'il faudrait essayer au moins [d'aller étudier à l'étranger].

Une proximité et une familiarité envers d'autres pays se construisent ainsi pour ces interviewés depuis longtemps et de façon continue, et l'éventuelle mobilité internationale fait partie de leur horizon des possibles. Si l'on essaie de chercher des épisodes qui infléchissent leurs parcours, on n'en trouve en effet aucun qui permettrait de parler d'une nouvelle voie jugée improbable jusqu'alors. Quelques événements peuvent certes être détectés, mais ils ne semblent que confirmer une logique du parcours, sans le faire réellement bifurquer. Selon Claire Bidart, la bifurcation biographique peut être définie comme « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire » ; « elle n'est pas non plus simplement un "carrefour" dont les issues restent limitées et structurées, dont les échéances sont socialement programmées »[1]. Ainsi, pour Élisaveta qui se dit « depuis toujours cosmopolite », qui voyage depuis toute jeune et qui certifie son anglais au niveau C1 à ses quinze ans, ne se produit pas un « changement important et brutal » d'orientation lorsqu'elle écarte un doctorat dans son établissement national pour aller étudier à l'étranger. Comme tout parcours de vie, le sien comporte des événements, des périodes de crise et des carrefours biographiques devant lesquels cette interviewée est amenée à faire des choix, mais il ne s'agit pas dans son cas d'opérer une transformation radicale de sa façon de penser le monde et le soi pour concevoir un départ étudiant.

Dans d'autres entretiens, on observe, au contraire, des restrictions que les interviewés imposent à leur désir d'aller à l'étranger. Ils qualifient ce dernier d'utopique et ne s'autorisent pas à y penser. Tout se passe comme s'ils souhaitaient désespérément ce qui leur était refusé, pour paraphraser la célèbre formule de Pierre Bourdieu évoquant « cette

[1] Bidart C., « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », Cahiers internationaux de sociologie, 2006, vol. 1 n° 120, p. 29-57, p. 31.

sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable »[1].

> Quand j'étais en Russie, je pensais que les études à l'étranger étaient réservées aux enfants de parents très très riches, ou aux enfants très talentueux. Je ne me considérais comme ni l'une ni l'autre. [petit rire] […] [Comme] je suis assez réaliste, je ne me permettais pas de rêver à ce sujet. (Diamara)

> J'avais cet état esprit, j'avais cette petite pensée [d'étudier à l'étranger] bien avant… [mes études universitaires] Mais… je n'osais pas rêver ! Je ne suis pas géniale, c'est évident. J'ai terminé l'école sans mention. Et… en réalité, je n'étais pas sûre d'avoir le droit d'y penser. (Tamara)

Cette représentation nommée « réaliste » s'acquiert en famille et à l'école. Si les expériences familiale et scolaire d'Élisaveta ou de Konstantin présentent un apprentissage prolongé de possibilités d'une mobilité internationale, celles d'autres interviewés font, au contraire, état d'un processus lors duquel ils apprennent que circuler à l'international ne leur est pas, selon l'expression de Polina, « prédestiné » :

> Rien n'annonçait ce scénario [de mobilité étudiante]. Je suis née en province, à 450 kilomètres de Moscou, dans une ville de 100 000 habitants. Tu comprends ce que cela veut dire en termes d'essor de la pensée ? [petit rire] Ma famille est absolument prolétarienne ; cela ne me prédestinait pas non plus à partir en France. Comme mon papa m'a dit un jour : « Quelle France encore ? ! D'où cette idée t'est-elle venue ? La France, c'est pour les enfants des riches et pour les prostituées ! »

Dans l'entretien avec Véra apparaît également un passage sur la faible légitimité, voire sur le caractère déviant de la démarche liée à la mobilité étudiante, mais aussi sociale ou géographique :

> Mes parents, mes amis gardaient toujours l'idée qu'il faut mourir là où l'on est né, qu'il ne faut pas bouger. Il ne faut pas casser ce qui est établi. Tu es né pauvre et tu vas mourir pauvre. « Celui qui est né pour ramper ne saurait pas voler[2]. » […] [Quand, étant étudiante, j'ai parlé de mes études éventuelles en France,] mes parents m'ont donc dit : « Oublie ça, on n'a pas d'argent. »

[1] Bourdieu P., Le sens pratique, Minuit, 1980, p. 90.
[2] L'interviewée cite Le chant du faucon de Maxime Gorki, publié en 1899, quand l'écrivain soviétique vit la période « romantique » de sa carrière littéraire. La partie principale de l'œuvre est consacrée à un dialogue entre la Couleuvre et le Faucon où chacun s'expose ses principes de vie.

Au-delà de la connotation négative de la mobilité internationale relevée chez certains parents, les interviewés qui considèrent comme illégitime leur souhait, pourtant présent, d'aller étudier à l'étranger, ont d'autres d'occasions de confirmer cette représentation. Par exemple, l'expérience scolaire puis universitaire de plusieurs est marquée par des comparaisons amères avec leurs camarades plus aisés ou plus performants dans les études, ainsi que par des restrictions des dépenses financières liées à leur éducation et par divers renoncements. Une série de résignations s'observe dans le cas d'Élena C. : au projet d'étudier à Saint-Pétersbourg (« je n'étais pas si sûre de moi », dit-elle), à celui d'entrer à la faculté de la langue anglaise d'une ville de province (« le concours était ardu ; on m'avait d'ailleurs dit que, sans argent ni relations, ce serait impossible [d'y entrer] ») et à celui de devenir traductrice-interprète du français (« je comprenais qu'au mieux je deviendrais institutrice d'école ou secrétaire »). Ces expériences aboutissent chez plusieurs à la formation d'un jugement très modeste qu'ils portent sur eux-mêmes et à des blocages pour concevoir une mobilité internationale d'études en tant qu'avenir légitime.

Plusieurs entretiens auprès des non mobiles font en outre état du phénomène semblable d'autocensure. Margarita (non mobile) a des doutes quant à sa capacité à réussir un départ étudiant, se qualifiant de « peu expéditive ». De même, Marina P. (non mobile) « aimerai[t] bien » étudier à l'étranger, mais, au final, considère ce souhait comme « une ambition stratosphérique » qu'elle n'est pas « capable » de réaliser. Dans les réponses de cette interviewée sont de plus repérables de nombreux suffixes diminutifs destinés à réduire la taille ou l'importance du phénomène annoncé, ainsi que des préfixes verbaux permettant d'exprimer en russe le degré d'implication dans telle ou telle pratique. Pour une traduction en français, Marina P. a réfléchi « un peu » ou « quelque temps » [подумывала] à un départ ; elle en a eu « une toute petite idée » [идейка]. Elle n'assume ainsi qu'à moitié son souhait.

Le cas de Victoria doit aussi être mentionné comme une illustration patente de cet apprentissage de l'impossibilité de songer ouvertement à des études à l'étranger. En effet, tout de suite après ma présentation au début de l'entretien, en qualité de doctorante en France, cette interviewée non mobile, qui n'a jamais quitté la Russie, se dit être quelqu'un qui « aime » la France, et elle en fournit des preuves, en citant ses écrivains français préférés et différents attributs de « la culture française » qui la passionnent. L'interviewée sourit rêveusement et affirme garder des souvenirs sur des romans classiques français lus pendant son adolescence (traductions d'Honoré de Balzac, de Prosper Mérimée et d'Émile

Zola empruntées à la bibliothèque) ainsi qu'aimer « les impressionnistes », les marques françaises de parfum et de vêtements et « le vin français ». Elle fournit également une liste des « gloires » cinématographiques de la France, dont Gérard Depardieu, Alain Delon et Jean-Paul Belmondo. Victoria se prononce enfin sur « la beauté de la langue française », qu'elle n'a jamais étudiée, mais c'étant en mesure de reproduire – avec un « r » grasseyé – quelques phrases-mots en français largement connues en Russie. Pourtant, vers la fin de l'entretien, au moment où la question sur la mobilité éventuelle étudiante lui est posée (« Tu n'as jamais pensé aller étudier en France ? »), l'interviewée me regarde plusieurs fois, confuse, comme si elle ne pouvait pas croire que cette interrogation lui était adressée et qu'elle voulait vérifier le sérieux de cette dernière. Pour une traduction de sa réaction, en partie non verbale :

> Euh… Moi ? Étudier en France ? Euh… je ne sais pas… Et puis… Non, comment ?

Son amour pour la France ne débouche ainsi pas sur la conception d'un départ étudiant, étant vécu au mieux comme un rêve irréaliste. Ce cas nous indique que les interviewés peuvent bien souhaiter aller dans d'autres pays, mais éprouver des difficultés à exprimer même ce souhait. Comme nous le verrons plus tard (cf. chapitre 2), un départ peut se réaliser dans leur cas suite à un contre-apprentissage de ce qu'ils ont auparavant appris à leur sujet et au sujet de la circulation internationale étudiante.

Les fluctuations et évolutions selon le moment dans le cycle de vie et le *cadre social d'expérience*

Le souhait de se rendre à l'étranger est en outre susceptible de varier au cours du temps. Une même personne peut le vivre différemment selon qu'elle est un enfant, un adolescent ou un adulte, un écolier, un étudiant ou un jeune diplômé. Une fois repérée, cette variation permet de préciser encore davantage le statut des propos recueillis qui résument l'état d'une pensée lors de telle ou telle période que traverse un individu concret.

Comme le témoigne Zarina, un « rêve » éveillé d'enfant peut acquérir plus de consistance à l'âge adulte, puis passer « en arrière-plan », puis ressurgir :

> À l'école, je ne pensais pas à des études à l'étranger. C'est-à-dire… [en réfléchissant] Si, j'y pensais, mais peu sérieusement, comme ça, dans mes rêves. Il me semble que cette idée m'a vraiment traversé l'esprit quand j'étais en train de choisir mon université [nationale]. J'ai consulté le site de notre École [des hautes

> études en économie de Moscou] et j'ai trouvé que ce serait sympathique de pouvoir profiter de ses programmes d'échange. Mais, plus tard, c'est passé en arrière-plan. En première année, banalement, je me souciais davantage de savoir si j'aurais suffisamment d'argent pour vivre le lendemain. De plus, les études étaient trop chargées. Je ne suis revenue vers cette pensée qu'en troisième année.

En effet, et pour récapituler les rubriques précédentes, jusqu'à un certain âge, le souhait de l'étranger ne peut se formuler qu'en tant que rêve – du fait de l'état de mineur social de celui ou de celle qui produit cette construction mentale. Par la suite, il peut survivre, se préciser ou – au contraire – s'épuiser et prendre – ou non – plus de stabilité et de vivacité. Si Alina définit son envie d'aller à l'étranger comme une « idée fixe » qui la persécute « depuis toujours », il n'en reste pas moins qu'elle ne se comporte pas comme quelqu'un d'obsédé, souffrant de monomanie. Jusqu'à un certain âge, elle songe simplement – à demain et à sa vie de grande. De plus, un départ à l'étranger est pour elle une préoccupation mentale parmi d'autres, par lesquelles elle est également absorbée. Elle aime dessiner, nager, veut devenir « artiste ou économiste » ; elle a tout un stock d'idées quant à son avenir auxquelles elle retourne quand la situation s'y prête. Ses paroles ne doivent ainsi pas être prises à la lettre.

Elles ne doivent pas non plus être niées. Rappelons-nous que l'idée d'Alina concernant un départ est attachée à des circonstances et puise dans une réalité. Sa famille l'autorise par ailleurs à formuler ainsi son avenir : au fil des années, l'interviewée ne reçoit aucune sanction négative ; au contraire même, en particulier grâce à sa mère, Alina est confortée dans ce rêve d'enfant. Celui-ci n'est pas disqualifié en tant que rêverie déplacée[1] et perdure. Nous rejoignons ici la thèse de Maurice Halbwachs selon laquelle les rêves ne sont imaginables et les souvenirs ne peuvent durer qu'étant donné des points de repère fournis par la société ; celle-ci délivre également des moyens d'expression d'un rêve ou d'un souvenir[2]. Et, comme montré tout à l'heure, mes interviewés formulent leur souhait de bien des manières, notamment clivées du point de vue de la légitimité qui lui est accordée. Selon cette idée halbwachscienne concernant les cadres sociaux de la mémoire

[1] De même, dans la phrase de Varvara citée plus haut et caractérisant ses camarades d'école (« Nous grandissions à peu près tous avec l'idée que nous partirions ensuite en France »), il ne s'agit pas de songerie, mais bien d'un projet d'avenir que ces élèves formulent suite à leur expérience d'institution scolaire ; celle-ci les autorise à être convaincus qu'ils ne rêvent pas : ils n'agissent pas ouvertement, car ils ne sont pas encore dans l'âge où ce projet peut être réalisé.

[2] Halbwachs M., Les cadres sociaux de la mémoire, Albin Michel, 1994 (1925). Ainsi, écrit le sociologue, « il n'y a pas de mémoire possible en dehors des cadres dont les hommes vivant en société se servent pour fixer et retrouver leurs souvenirs » (p. 79), et « la disparition ou la transformation des cadres de la mémoire entraîne la disparition ou la transformation de nos souvenirs » (p. 98).

et, plus généralement, de toute réflexion humaine, certains mouvements mentaux peuvent être oubliés, car le cadre dont ils bénéficient est, par exemple, trop momentané. D'autres, au contraire, peuvent durer et se développer, voire prendre une forme autre qu'un rêve, puisqu'ils s'inscrivent dans des cadres sociaux, relativement durables et fixes, qui permettent de réaliser cette transformation.

Olga D., dans son récit, étale deux rêves d'enfance, qu'elle confond par ailleurs, celui de vivre en France et celui de devenir comédienne. Les deux paraissent être extravagants pour ses parents, ingénieurs d'Ukraine qui se tournent à l'époque vers une activité entrepreneuriale. Ni le premier ni le second rêve ne peut être réalisé immédiatement. Ils sont pourtant nourris en permanence.

> J'étudiais le français depuis l'école [comme première langue étrangère]. C'est que ma mère avait étudié le français à l'école, cela m'a inspirée. Et… je jouais toujours. [petit rire] J'ai une sœur aînée avec qui j'inventais des mises en scène, des scénarios et jouais. Et moi, à dix ans, j'ai décidé de devenir une comédienne française. Carrément. [rires] Je ne sais plus pourquoi j'ai formulé de cette façon mon avenir. [rires] Aller en France et devenir comédienne, voilà. […] J'ai fréquenté des ateliers théâtraux. […] C'est encore petite que j'ai enfoncé le clou : « Maman, papa, je suis actrice ! » Maman ne protestait pas trop, papa… À un moment, il a essayé de m'orienter vers des métiers plus pratiques… Mais ensuite, quand je me suis inscrite à l'université [parisienne], ils ont compris que, au moins, je ne resterais pas sans diplôme, que j'aurais suivi une formation supérieure.

Pour les parents d'Olga D., le souhait de leur fille revêt, jusqu'à un moment, le statut de rêve d'enfant, qu'il s'agit, d'une part, de ne pas trop oppresser (la possibilité d'étudier le français et de faire du théâtre lui est fournie) – et toute une conception de l'enfance y ressort par ailleurs – et, d'autre part, de ne pas prendre tout à fait au sérieux, car, fort probablement, les parents sont conscients que les rêves d'enfant peuvent prendre une autre dimension. Les parents n'interviennent que quand leur fille entre dans l'âge d'effectuer des actions, mais le songe de cette dernière, en partie inspiré de l'exemple maternel et bien alimenté au fil des années par diverses activités, est à ce moment-là trop ancré pour disparaître et se transforme en intention. Suivant ses parents qui se déplacent à un moment à Sofia, Olga D. peut d'ailleurs intégrer un lycée français : un ensemble de cadres sociaux permet à son rêve de s'épanouir.

Dans d'autres cas, les interviewés ne bénéficient pas de conditions assurant la survivance de leur souhait qui sera alors oublié ou disqualifié. De ce point de vue, parmi les

« jamaisistes », certains ne se souviennent peut-être pas de leur désir, tant ce dernier a été volatil, voué à disparaître. Deux cas peuvent être cités à ce propos : ceux de Vassilissa et de Félix (non mobile).

Vassilissa nous fournit deux souvenirs exposant le processus d'apprentissage des permis et des interdits sociaux qu'elle a vécu. Dans l'entretien, elle se rappelle d'abord une coupure de journal qui décorait sa chambre et exprimait vraisemblablement ce dont elle rêvait dans son adolescence :

> Quand j'avais douze ans à peu près, j'ai lu un article de journal [intitulé] « Je veux vivre en France ! ». Il y avait trois photos : celles de la tour Eiffel, de l'Opéra et de la cathédrale Notre-Dame de Paris. Une vieille coupure de journal que j'ai accrochée sur mon mur… Je l'avais complètement oubliée. Je l'ai trouvée à la maison cet été [pendant les vacances en Russie], dans une boîte avec mes vieux papiers. C'était donc un vieux rêve qui existait quelque part à la périphérie et qui est ressorti.

D'une part et avant tout, le présent de Vassilissa qui vit en France au moment de l'entretien se prête à l'évocation de cette situation dans le passé. Peut-être que d'autres photos et images ont été posées devant son bureau ou son lit, mais l'interviewée ne s'en souvient pas. D'autre part, la coupure de journal est aussi « complètement oubliée » jusqu'à un moment très récent. L'interviewée étudie l'anglais et l'allemand à l'école, puis à l'université. D'autres choses monopolisent son attention, et son « vieux rêve » ne trouve guère de contexte de pertinence. Et si la Vassilissa de dix ans n'est pas encore préoccupée de savoir si « vivre en France » est réalisable, elle l'est à ses vingt ans quand elle ne se range résolument pas du côté des gens « chanceux » qui étudient à la Sorbonne – à ce moment-là, elle ne peut plus l'« imaginer » :

> [Lors d'un tour à Paris en autocar pendant mes études universitaires nationales,] nous sommes passés devant la Sorbonne. Je me souviens que je regardais [ce bâtiment] à travers la fenêtre et que je pensais avec tant d'amertume : « Mais pourquoi il y a des gens si chanceux qui connaissent le français, habitent Paris et étudient à la Sorbonne ?! Pourquoi ce n'est pas moi ?! » [elle sourit avec un air triste] C'est-à-dire que je ne pouvais même pas imaginer que [quelques années plus tard] j'irais étudier moi-même à la Sorbonne !

Ce second souvenir atteste d'un processus à l'issue duquel un « vieux rêve » de « vivre en France », déjà tout approximatif et vague à l'époque de son apparition, ne peut plus exister qu'en tant qu'une pensée amère. En grandissant, l'interviewée apprend à distinguer le rêve

de la réalité : elle n'est plus dans la même disposition que quand elle était enfant. Son souhait reprend pourtant de la force lorsqu'elle traverse une rupture amoureuse en troisième année d'études universitaires. Il se réalise sous une forme tout ajustée à la situation sociale de l'interviewée : étudiante de la faculté de langues germaniques, Vassilissa veut quitter sa ville d'origine et part alors en Allemagne comme jeune fille au pair. Encore trois années doivent s'écouler pour que l'interviewée puisse envisager d'étudier en France : plusieurs mésaventures avec les familles allemandes qui l'emploient, une envie de changer, une « bonne famille » trouvée « par hasard » en France, des cours de français, et, enfin, une rencontre avec une ancienne fille au pair russe qui étudie dans une université parisienne, qui lui délivre un modèle à suivre et permet ainsi un resurgissement du « vieux rêve ».

Pour faire varier les exemples et pour terminer, évoquons le cas de Félix (non mobile). Son récit confirme bien que l'idée de se rendre à l'étranger est plutôt indistinctement distribuée dans l'espace social dans lequel évoluent mes interviewés, mais que, en même temps, elle ne se reconnaît pas, ne s'approprie pas et ne survit pas d'une façon identique pour tous. Élevé par sa mère, vendeuse dans un petit village de campagne en Sibérie, ce comédien avoue que depuis très jeune il rêvait d'être acteur de cinéma. Il grandit « tout seul », dit-il, « avec les livres et la télévision ». Il lit et relit Les trois mousquetaires et du Jules Verne, rêve de l'écran, mais aussi de voyages (« en bateau ou en montgolfière ») et de « pays exotiques ». « La vie à l'étranger », continue Félix, ne l'a jamais attiré, au contraire d'« une vie fantastique, pleine d'aventures et d'héroïsme ». C'est à cette dernière que le métier de comédien est associé dans son esprit d'enfant, tandis que la première renvoie davantage pour lui à un consumérisme et à un train de vie bourgeois, qui lui déplaisent. Félix effectue par suite une carrière professionnelle qui pourrait paraître inouïe pour « un pauvre garçon provincial », comme il se définit, mais qui est aussi caractérisée par un dur labeur. À un moment, à Moscou, étudiant de la prestigieuse Académie russe des arts du théâtre (GITIS), l'interviewé rencontre une jeune femme qui l'initie à des voyages à l'étranger, jusqu'alors non pratiqués par lui. Son amie, diplômée de la faculté philologique de l'université d'État de Moscou, entend aussi étudier en Espagne et entreprend toute une campagne pour sensibiliser Félix à un départ. Si celui-ci écarte sa proposition, ce n'est pas tout de suite. En effet, durant un temps, il examine cette possibilité.

> Ma première pensée a concerné la langue [espagnole à apprendre]. Parce que les langues, ce n'est pour moi. C'est ce que je regrette d'ailleurs le plus. L'anglais et le piano : je n'ai pas eu ça dans mon enfance. Et… je n'ai pas non plus appris à dessiner quand j'étais petit ! [silence] En bref, l'Espagne, cela aurait pu être amusant, et nous y sommes allés pour du tourisme… [il soupire profondément] J'y ai bien sûr pensé, je pesais… [le pour et le contre] [silence] […] [Mais] j'ai compris tout simplement que je ne pourrais pas exister hors de la Russie. Je suis Russe, j'ai grandi en Russie, je n'ai pas pu changer d'un coup. [en mimant] « Abandonne tout, on va en Espagne ! » Je ne pouvais pas.

Félix souligne qu'au moment de notre entretien il n'est non plus pas en état de concevoir une émigration, pour des études ou pour un travail. Il cite un collègue, comédien, qui a reçu tout récemment un visa long séjour aux États-Unis pour s'y rendre avec sa femme et ses deux enfants : cet ami n'est évoqué que pour redire que Félix n'envisage aucun départ : « J'ai [de nouveau] compris que moi, je ne pourrais jamais partir comme ça. » Pour ainsi dire, Félix est de temps en temps stimulé pour songer à l'étranger, via ses lectures d'enfance d'abord, via ses relations et fréquentations d'adulte ensuite, mais il ne conçoit pas un départ comme paisible, et, avançant dans l'âge, tend à se renfermer de plus en plus sur une vie en Russie.

À ce propos, rappelons-nous les paroles d'Ignat et de Maïa, cités tout au début de ce chapitre. Les deux non mobiles se positionnent en effet différemment envers un départ étudiant : Maïa est projetée vers un temps futur (« Ce serait sympa… Dans un avenir »), tandis qu'Ignat clôt la question (« Non, je ne pense pas. Surtout maintenant »). Ce « surtout maintenant » renvoie au fait que l'interviewé est relativement âgé (au moment de l'entretien, il a trente-deux ans), mais aussi qu'il n'est plus étudiant (comme Maïa), qu'il est marié et avec un enfant. Dans son passé d'étudiant célibataire, il a certainement eu l'idée de poursuivre son cursus dans un pays occidental, en laissant « vagabonder [ses] pensées », comme il le dit, mais une fois diplômé et devenu père de famille, il s'en est écarté. D'autres cas de l'enquête, comme ceux d'Olessia, qui va étudier en France accompagnée de son mari, ou de Konstantin, qui y vient à trente ans avec sa femme et ses deux enfants, nous illustrent que la contrainte relative à l'âge et à la situation familiale n'empêche pas un départ : à condition que des compétences utilisables dans la mobilité internationale s'accumulent au fil des années (Konstantin), ou de moins qu'il y ait des précurseurs si peu tangibles comme des rêves d'enfant (Olessia). Ignat, ainsi que d'autres interviewés non mobiles (Daniel, par exemple) dans la trentaine ou ayant fondé

une famille en Russie, en font le point crucial de leur non-mobilité : ne serait-ce parce que, depuis un passé éloigné, leur souhait de se rendre à l'étranger n'a pas pu se former ni subsister comme certain, probable ou, au moins, espéré.

En résumé, ce n'est pas dans la même temporalité que les interviewés envisagent une mobilité étudiante. Si les uns apparaissent précocement confortés dans la perspective internationale, voire programmés pour celle-ci, pour d'autres, étudier à l'étranger renvoie au domaine de l'impossible. De même, la légitimité qu'ils attribuent à l'idée d'étudier à l'étranger est variable, et on retrouve souvent dans les entretiens des passages dans lesquels voyager, étudier, résider à l'étranger est perçu comme quelque chose d'inédit. Enfin, au fil d'une biographie, l'idée d'un départ peut fluctuer et évoluer, en s'éloignant ou en revenant. Ces mouvements mentaux constituent le processus de la conception d'un départ ; ils ne naissent en revanche pas d'un vide, mais de cadres sociaux à l'intérieur desquels vivent les interviewés. La comparaison entre les mobiles et les non mobiles confirme ces constats. Nous verrons par la suite qu'il n'y a pas de lien automatique entre la conception d'un voyage d'études et la réalisation de celui-ci et que l'on ne peut pas affirmer que certains interviewés sont voués à devenir mobiles internationalement, tandis que d'autres sont exclus de cette possibilité. Toutefois, il ne serait pas juste de nier que les modalités de la conception d'une mobilité internationale influent sur les modes d'actions que la personne envisage pour un départ étudiant.

3. Le « vouloir » et le « faire »

« Commencer » à agir pour préparer le départ

Il ressort des entretiens réalisés que l'on ne devient pas étudiant en mobilité internationale simplement en le souhaitant. Tout comme « pour "être" anorexique il faut "faire" certaines choses »[1], pour aller étudier à l'étranger, il faut entreprendre des actions. De même, ce n'est pas en entretenant « un rapport éphémère » avec les normes conventionnelles quant au non-usage de la drogue que l'on devient fumeur de marijuana[2], mais par des « activités » de plus en plus régulières, commençant par « un premier acte déviant »[3]. Quelles actions effectuent alors les interviewés pour devenir des étudiants mobiles

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 83.
[2] Becker H., Outsiders, op.cit., p. 47-48.
[3] Ibid., p. 51.

internationalement ? Avant de répondre à cette question, il convient de fournir quelques exemples permettant d'illustrer comment « vouloir » se transforme en « faire ».

Comme le montre l'extrait de l'entretien mené avec Alina, penser un départ sous forme d'« une idée fixe » et « depuis toujours » peut ne pas amener la personne aux activités destinées à le réaliser. Adulte, l'interviewée est bien confortée dans un ajournement constant de la mise en œuvre de son rêve d'enfance (« pas à ce moment-là », « pas tout de suite », « une année, deux années plus tard »). Elle résiste à la précipitation de sa mère quant au départ :

> Alina : Depuis l'école, depuis toujours, j'avais envie de partir. Une idée fixe, quoi. […] Mais c'était une idée qui demeurait plutôt tout au fond. Par contre, ma maman, elle est bien intelligente. [en souriant] C'est elle qui m'a donné un coup de pied, littéralement. Elle m'a dit : « Mais non, c'est fini, je ne reconnais plus ma fille, ces yeux éteints, je ne les supporte plus ! Va étudier quelque part ! » […] Depuis toujours, je voulais partir, seulement, je ne savais pas où. […] Mais ces idées, elles étaient toujours dans ma tête… C'était vague. Je ne voulais pas partir, absolument pas.
>
> OG : Tu voulais donc partir depuis toujours, mais, en même temps, tu ne voulais absolument pas partir ?
>
> Alina : Oui, partir, mais pas à ce moment-là et pas nécessairement en France ! […] C'est maman qui m'a poussée. Elle m'a fait envoyer mon dossier à [une école privée de design à Paris]. […] Mais moi, je ne voulais pas. J'avais l'impression que ma vie devenait stable, que j'étais chez moi. [À l'époque, Alina termine ses études supérieures à Saint-Pétersbourg et rentre dans sa ville d'origine, d'où elle part pour la France quelques mois plus tard.] Oui, je voulais partir, mais pas à ce moment-là. Une année, deux années plus tard… En perspective, pas à ce moment-là.
>
> OG : Mais ta maman a pensé qu'une année de plus et tes yeux s'éteindraient définitivement…
>
> Alina : Oui, maman a supposé qu'une année plus tard je ne voudrais plus rien [rires] et qu'il me fallait partir sans attendre. […] Bref, j'ai fait un effort, j'ai préparé mon dossier et l'ai envoyé à l'école. C'était juste pour essayer, car je ne voulais absolument pas partir, du moins à ce moment-là.

Une contradiction dans les propos d'Alina se comprend bien si l'on distingue son souhait de partir à l'étranger et les activités auxquelles elle est susceptible de se livrer pour le mettre en œuvre (préparer son dossier d'inscription tout d'abord) : tout en désirant « partir

quelque part », la jeune femme n'aspire pas à s'occuper immédiatement de la préparation de son départ.

Les verbes dont les interviewés mobiles se servent dans leur récit peuvent être des indicateurs d'un glissement vers les actions qu'ils effectuent et par lesquelles ils dépassent la phase du souhait. Si, auparavant, il ne s'agissait pour beaucoup que de « penser » ou de « rêver » à un séjour d'études à l'étranger, des verbes d'action apparaissent à partir d'un moment dans les entretiens : « J'ai fait un effort, j'ai préparé mon dossier et l'ai envoyé à l'école », dit Alina. Tout comme cette jeune femme, plusieurs autres ont tendance à imputer leur passage à l'action à une alliance de circonstances ou à d'autres personnes. Leurs propres actions sont néanmoins repérables, car verbalisées. À titre d'exemple, je citerai également l'extrait d'entretien avec Rada. En effet, au sein de celui-ci, les formes grammaticales passives et actives se font constamment concurrence, et – à côté de « je voulais », en passant par « j'hésitais » – « j'ai fait » entre, petit à petit, dans le discours. Ce dernier porte en effet sur deux préparations du départ de Rada, dont la première a échoué (départ en Europe dans le cadre du programme Erasmus) et la seconde a abouti (départ au titre individuel pour des études à Besançon). Chacune de ces deux préparations fait état du passage d'un souhait aux actions qu'effectue l'interviewée.

> Depuis longtemps, je voulais [l'usage de l'italique est fait pour mettre en évidence cette apparition de verbes d'action dans le discours – OG] une expérience de vie en Europe et… En général, si l'on veut quelque chose, on est amené à découvrir des possibilités et des moyens de… [d'accéder à ce que l'on veut.] Moi, je n'ai fait rien de spécial ! En effet, quand j'avais encore seize ans, j'ai passé une année aux États-Unis, avec un programme qui s'appelait FLEX. Les anciens de ce programme organisent de temps en temps des rencontres pour communiquer, pour ne pas se perdre de vue. Je suis venue à l'une de ces retrouvailles. Là-bas, une fille m'a parlé du programme Erasmus en Russie : « C'est intéressant, tu peux postuler pour ce programme ! » […] Elle m'a donné des informations. Et puisque je voulais me rendre en Europe… […] *J'ai trouvé* [un parcours qui me convenait au sein du programme Erasmus] […] et *j'ai postulé*. Je n'ai malheureusement pas été retenue [pour ce départ dans le cadre d'Erasmus]. […] [Mais] comme *je m'étais préparée* pendant assez longtemps – tous ces papiers, tous ces dossiers –, il aurait été dommage… [de ne pas partir.] Je voulais tellement partir cette année-là, oui, cette année-là, en France. […] Eh oui, c'était déjà la France [...], parce que ma deuxième langue [étrangère] était le français et que je voulais la développer. […] Je *voulais… Je voulais* me retrouver dans le milieu francophone. […] Et puis, je voulais tout simplement regarder cette France dont j'étudiais la langue. […] Un jour, *j'ai discuté* avec une jeune fille qui allait partir y étudier. Elle m'a parlé de

> [l'agence] Campus France. […] À la maison, je suis allée sur le site [de l'agence] et j'ai lu une annonce sur un salon de l'éducation qu'organisait Campus France. Le week-end suivant, je me suis rendue là-bas. […] *J'ai* hésité [à poser des questions au conférencier], le monsieur ayant l'air très sévère. Il envoyait tout le monde promener en disant : « Si vous ne savez pas de façon concrète pourquoi vous voulez vous rendre en France, il vaut mieux ne pas y aller. Ne me faites pas perdre mon temps. » [rires] Et moi, *j'*hésitais beaucoup… *J'étais déjà partie* [de la salle de réunion], j'avais mis mon manteau, en bas… puis je suis remontée et me suis rapprochée de lui. [l'interviewée imite l'intonation de son interlocuteur] « Alors, mademoiselle ? » « Heuh, moi, c'est simplement pour vous demander… […] Je n'ai pas le DALF. » Mais il m'a répondu que ce n'était pas grave, car j'avais un diplôme supérieur en langues. « Envoyez votre dossier, envoyez-le ! Quelle discipline voulez-vous ? Linguiste ? Un excellent choix ! » Et il a ajouté : « J'ai une brochure spécialement pour vous. » Elle s'intitulait Je vais [étudier] en France. Moi, j'étais… j'étais… Il m'a poussée, en effet. Il ne restait que deux semaines jusqu'à la deadline. C'était en février. Et *j'ai tout fait*, très vite. […] *J'ai* créé le compte [sur le site de Campus France], […] *j'ai envoyé* mon dossier d'inscription à huit universités françaises.

On constate par ailleurs, à travers cet extrait, que certaines expériences antérieures (une année scolaire aux États-Unis, deux langues étrangères apprises dans une école linguistique, puis à la faculté de langues, pour le cas de Rada) favorisent l'apparition d'un appétit pour l'expérience internationale : en tout cas, la probabilité augmente de « vouloir » effectuer un voyage d'études et de rencontrer des gens pouvant inciter à un départ. Cela ne signifie pas que toutes les personnes qui ont appris des langues étrangères ou voyagé à l'étranger par le passé poursuivent inéluctablement leurs études à l'étranger. Comme le montrent les propos de Rada, on doit faire passer les intentions au niveau du réel : l'interviewée trouve un parcours d'Erasmus qui lui convient, prépare le dossier d'inscription, se rend sur le site de Campus France et à la réunion d'information, ose poser des questions et remplit le dossier Campus France. En résumé, elle met en place des actions.

Il n'est pas rare que le verbe « commencer » soit employé dans les entretiens pour marquer ce passage à l'action :

> *J'ai donc commencé* cette affaire embêtante qu'est la construction du dossier Campus France. (Daria)

> *J'ai commencé* à apprendre le français, […] pour partir étudier en France, deux années plus tard. (Adelaïda)

> En travaillant, *j'ai parallèlement commencé* à regarder ce qui existe précisément en France [en termes d'offre de cursus pour les étudiants étrangers]. […] *J'ai ainsi* commencé des activités pour entrer dans cette université de la mode à Lyon. Tous ces papiers… Cette procédure, tu dois la connaître. Et j'ai postulé pour la bourse du gouvernement français – trois fois. (Lidia)

> Et, proprement dit, *j'ai commencé* à chercher, partout-partout-partout, si des postes pour les doctorants étaient disponibles [dans un pays étranger]. *J'ai commencé* à… Dans la science, en principe, les connaissances sont déterminantes. Enfin, en général, c'est ça. *J'ai donc commencé* à solliciter mes connaissances. […] Des professeurs, des doctorants… Par exemple, si j'apprenais qu'un doctorant que je connaissais se rendait à un colloque [à l'étranger], je lui donnais mon CV en lui disant : « Montre ça à l'occasion, peut-être que quelqu'un cherche un doctorant. » (Maxime)

On remarque certes que la première tâche effectuée par les interviewés n'est pas identique : ce n'est en effet pas la même chose qu'ils « commencent ». Si Daria se concentre sur des démarches administratives, Lidia et Maxime, quant à eux, « commencent » en menant des investigations en termes de financement ou de poste. Concernant Adelaïda, ses premières actions sont liées à l'apprentissage de la langue française. C'est ainsi qu'il conviendra de parler plus bas des variations dans le déroulement de la préparation du départ.

Ce qui réunit les extraits cités ci-dessus, c'est bien la mise en parole des actions entreprises pour réaliser un départ. Ces dernières sont en revanche absentes des récits de plusieurs interviewés non mobiles quand est évoqué un éventuel voyage pour des études à l'étranger. Comme noté précédemment, plusieurs des non mobiles avouent qu'ils « aimeraient bien » aller étudier dans un autre pays (Marina P. ou Rimma, entre autres). Mais ils ne parlent pas d'actions. Ils restent ainsi dans « le modèle du souhait », à l'instar de quelques interviewées de Muriel Darmon, qui apprécient le régime alimentaire, mais sans parvenir à le suivre, permettant dès lors à la sociologue d'établir une distinction entre les « discours sur le régime » et les « pratiques de régime »[1].

Il se peut que les interviewés non mobiles déclarent ne pas savoir « par quoi commencer » (Rimma) pour matérialiser leur idée de partir étudier à l'étranger. Ils confient se sentir perdus face à des informations disponibles, sur Internet ou ailleurs, aussi bien pléthoriques que peu claires, ne délivrant que des instructions qu'ils trouvent générales et vagues,

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op. cit., p. 167 et 133.

difficilement applicables à leur cas concret. D'autres, ou bien les mêmes, ne parviennent pas à « commencer », notamment à améliorer leurs compétences linguistiques :

> L'anglais, c'est mon point le plus sensible. Il faut, il faut le connaître [mieux], je sais, je sais ! Je me le dis tout le temps ! C'est un cauchemar ! Je n'arrive pas à me forcer. (Rimma)

> Je devrais d'abord m'occuper de mon anglais, mais je ne trouve pour l'instant pas le temps. Avec tout ce que je fais maintenant… [je ne parviens pas à m'y mettre.] (Maïa)

On voit que ces deux interviewées sont conscientes que, pour devenir mobiles, il faut entreprendre des actions dont la première est d'ailleurs bien identifiée : augmenter leur compétence en langues étrangères. Tout en se rendant compte qu'il faut « faire », Rimma et Maïa ne font pourtant pas. Elles ne sont pas inactives, mais se montrent tournées vers d'autres activités (études, travail, famille).

Le cas de Margarita (non mobile) illustre que, tout en se rendant compte de la nécessité d'agir pour réaliser son souhait, on peut s'enliser dans une inaction. Jeune photographe bien convaincue par l'idée que les carrières professionnelles d'artistes se déroulent plus facilement en Europe qu'en Russie, l'interviewée prononce durant l'entretien la phrase suivante : « Pour aller à étranger, on doit en effet faire un grand saut puissant, se secouer et commencer à s'occuper de ça. » Margarita ne s'engage pourtant pas dans la préparation du départ. Elle traîne, et ce durant plusieurs années, ne parvenant pas à « rassembler enfin [ses] idées et [à] décider quelque chose ». Elle se maintient ainsi dans le régime du souhait pendant assez longtemps, sans entreprendre des actions pour réaliser ce qu'elle aurait voulu.

Des ajou*rnements du passage à l'action*

Si tous ne « commencent » pas une préparation du départ et si plusieurs interviewés non mobiles restent dans le modèle du souhait avec le vocabulaire correspondant, il ne s'agit pas pour autant de dire que, comparés aux interviewés non mobiles, ceux en mobilité sont dotés d'une plus grande capacité d'action grâce à laquelle ils réussissent à passer à la phase de la préparation du départ. En effet, comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre suivant, ce passage à l'action est aussi un processus, souvent marqué de tâtonnements et d'hésitations, qui exige la présence de certaines conditions.

Le cas évoqué d'Alina est loin d'être le seul où la personne voudrait se rendre à l'étranger et possède des ressources pour y parvenir, mais ne se livre pas aux préparatifs. Dans d'autres entretiens menés auprès des interviewés en mobilité sont également relatés des passages avortés à la préparation du départ.

Le cas de Dénis T., philologue et linguiste à parcours d'excellence, en est un des exemples. Durant ses études supérieures à Moscou, l'interviewé bénéficie d'une bourse d'études du président de Russie, avec laquelle il aurait pu effectuer une année d'études en France[1]. Désirant partir « depuis longtemps » dans ce pays, il ne s'engage pourtant pas à l'époque dans la préparation du départ (« Je me suis finalement mis à ne rien faire »). Ce n'est que cinq ans plus tard qu'il partira y étudier, en tant que boursier de l'ENS à Paris.

> Dénis T. : [Concernant cette bourse présidentielle], tout cela était si mal organisé. Moi, j'étais âgé de dix-huit ans et n'avais aucune idée de comment faire. On m'a dit : « Tu as une bourse présidentielle, c'est à toi de décider, c'est à toi de tout faire. » Ça avait l'air d'une escroquerie. Je me suis finalement mis à ne rien faire. Et… j'ai renoncé à cette bourse.
>
> OG : Ah !
>
> Dénis T. : Oui, je sais, je sais, cela peut paraître étrange. Eh oui, dans un sens, j'ai fait une bêtise. […] Notre université a bénéficié d'une à trois bourses présidentielles. Moi, j'étais un excellent étudiant, et tout le monde savait que je désirais fortement aller en France. Dès lors, on m'a réservé cette bourse pour que je puisse y étudier. Mais je n'avais aucune idée de comment organiser tout cela. Où m'inscrire ? À qui m'adresser ? Je pensais que ce serait le service international qui organiserait tout. Mais eux pensaient que c'était mon affaire. En bref, je me suis dit que toute cette affaire était douteuse et ai renoncé à la bourse. Peut-être que, par la suite, je serai d'ailleurs mis en obligation devant… [le président de Russie ?] Je me suis alors dit qu'un jour j'irais en France, mais par une autre voie, une voie qui serait plus… [convenable]

[1] La bourse d'études du président de Russie permettant de financer une année d'études à l'étranger est mise en place en Russie en 1993. Selon le site du Centre du développement de l'éducation et de l'activité internationale auprès du gouvernement de Russie, en une vingtaine d'années d'existence de ce dispositif gouvernemental, plus de 2 000 étudiants et de doctorants russes en ont été lauréats (une centaine de bourses par an est ainsi accordée aux jeunes de la Russie). Ce financement couvre tous les frais du départ et du séjour et peut varier ; pour en bénéficier, les candidats doivent présenter un dossier détaillé qui comprend, au-delà des documents relatifs à leur cursus national, un accord préalable de l'établissement d'accueil, ainsi qu'un état estimatif des frais. Comme il ressort du récit de Dénis T., le concours est loin d'être ouvert, et les bourses sont probablement d'abord distribuées entre les universités qui les proposent ensuite aux étudiants choisis.

Dénis T. explique ses réticences à s'approprier l'opportunité du financement et à s'engager ainsi dans la préparation du départ pour plusieurs raisons, notamment son âge. D'une part, il se présente trop jeune à l'époque pour savoir comment agir (« j'étais âgé de dix-huit ans et n'avais aucune idée de comment faire »), et, d'autre part, il estimait avoir suffisamment d'années devant lui pour pouvoir reporter son départ (« je me suis alors dit qu'un jour j'irais en France »).

Ce positionnement d'ajournement de la préparation du départ est souvent présent dans les récits des interviewés non mobiles : comme l'explique Maïa, étudiante non mobile qui ne trouve pas dans son emploi du temps serré de créneaux pour améliorer son anglais, elle a « encore le temps » devant elle pour entreprendre des actions dans la direction d'un éventuel départ (elle a vingt-six ans au moment de l'entretien).

Plusieurs semblent d'ailleurs trouver un certain confort en adoptant cette posture d'ajournement. Voici, par exemple, l'extrait de l'entretien mené avec Éfim, jeune cinéaste non mobile qui se révèle fortement critique à l'égard de sa formation reçue à l'université de cinéma de Moscou (VGIK). Il me livre ainsi une opportunité de le questionner au sujet d'une éventuelle mobilité internationale :

> OG : Tu étais si frustré… Tu as cherché [un autre endroit] où tu pourrais étudier ? Après… je ne sais pas trop, le VGIK, on dit que c'est le top en cinéma en Russie… Et à l'étranger ?
>
> Éfim : Oui, oui, ayant ces coups de colère contre tout, j'y ai pensé, bien sûr ! En fait, cet état d'esprit m'atteint périodiquement, depuis l'université et jusqu'ici…
>
> OG : Qu'entends-tu par « cet état d'esprit » ?
>
> Éfim : Bah, on connaît tous cet état d'esprit : « Il est temps de s'en aller ! » [« Пора валить! »] [rires] J'ai beaucoup d'amis qui pensent de la sorte. […]
>
> OG : Mais ces amis-là, ils ne s'en vont pas ?
>
> Éfim : Non. En effet, je pense que ce moral ne sert tout simplement qu'à garder une distance avec notre aimable État. [en souriant] On peut vivre ainsi des années et des années.

Il paraît que la non-mobilité de certains interviewés est due à un enlisement dans cet ajournement de la préparation du départ. Tout en vivant de longues hésitations préliminaires et en avançant dans l'âge, plusieurs mettent fin à leurs idées sur une

éventuelle mobilité internationale. Plus précisément encore, au fil des années, certaines de leurs actions entreprises pour circuler internationalement cèdent place à d'autres, pour obtenir un diplôme supérieur national, s'assurer une sécurité professionnelle et financière en entrant sur le marché du travail, fonder une famille. Plusieurs interviewés non mobiles se balancent ainsi pendant longtemps entre leur souhait et une vérification de ce dernier, et, progressivement, deviennent (ou croient être devenus) indisponibles pour un voyage d'études à l'étranger. Par exemple, à un moment de l'entretien, Margarita laisse entendre qu'elle se trouve dans une période de sa vie qui n'est pas propice pour effectuer ce « grand saut puissant » vers l'action dont elle parle. Elle met en récit ses obligations devant ses proches (mère malade, petit ami), évoque son âge (« J'ai déjà vingt-sept ans ! »). Et si, durant notre première conversation, Margarita est encore curieuse d'en apprendre davantage sur les démarches à effectuer pour étudier à l'étranger et sur les conditions de vie de ses compatriotes en France, en me questionnant à ce sujet pendant notre échange, deux ans plus tard, quand l'occasion se présente pour nous de nous revoir, elle ne s'y intéresse plus. De même, Irma (non mobile) avoue avoir perdu, avec le temps, son envie de longue date d'aller étudier en France. Elle affirme qu'elle a manqué « le bon moment » pour s'y rendre et que, « à [son] âge [vingt-six ans au moment de l'entretien], c'est déjà trop tard ».

Produire une rupture volontaire pour procéder aux actions

On peut noter que, dans le cas de Dénis T., mais également dans ceux d'autres interviewés, le passage à l'action est aussi lié à l'âge ou, plus précisément, à la prise de conscience que « le temps passe » et qu'il faudrait agir « sans tarder », car « ce sera trop tard par la suite ». Quelques années après avoir refusé la bourse présidentielle, Dénis T. s'inscrit ainsi au Collège universitaire français de Russie (voir chapitre 2), dont l'existence lui est connue depuis assez longtemps (il a entendu parler de « ce Collège » en fréquentant des cours de l'Alliance française à Moscou) :

> [Une année environ après l'épisode avec la bourse présidentielle, à savoir à dix-neuf ans,] je me suis dit : « Quoi faire ? Le moyen de me retrouver en France est peut-être d'intégrer ce Collège, d'y étudier, et ce mieux que les autres, ainsi que d'obtenir une bourse. » […] À vingt et un ans, j'ai [définitivement] compris que, si je ne m'inscrivais pas dans ce Collège immédiatement, ce serait trop tard par la suite. Les années se seraient écoulées et je n'aurais plus été en état d'y aller.

Un pareil constat émane d'autres interviewés avant de passer aux actions pour préparer leur départ :

> Le temps coulait, coulait et ça m'énervait, car je comprenais que je risquais de ne partir nulle part. (Diana)

> À un moment, j'ai tout simplement compris qu'il fallait partir. Sinon, tu continues, tu vieillis, mais tu restes sur le même niveau et, finalement, tu ne veux rien de plus. Tu as de la famille, des enfants, tu prends racine, c'est la fin. En bref, j'ai saisi qu'il fallait m'en aller sans tarder. […] J'aurais pu rester en Russie, ma carrière [de musicien] se portait bien. J'aurais pu continuer, et ça aurait été plus facile de continuer à l'ordinaire, mais ça aurait été mortel. […] Il m'est devenu évident qu'il faudrait faire ce pas. (Igor)

Apparaît, dans ce dernier extrait, une certaine rupture volontaire que produit Igor pour s'engager dans les préparatifs : il ne veut plus « continuer à l'ordinaire », veut faire un « pas ». La coupure que représente le passage aux actions pour préparer le départ est verbalisée par d'autres interviewés : « Basta ! Je dois enfin commencer à apprendre le français ! » (Sabina) ; « Je me suis dit : "Allez, c'est maintenant ou jamais !" » (Klim). Les interviewés veulent non plus « continuer » à vouloir seulement quelque chose (étudier la langue française, étudier en France), mais aussi faire : « enfin », « maintenant », « immédiatement ». Une volonté d'opérer une rupture par rapport à son expérience antérieure marque aussi le passage à la préparation du départ dans le cas de Véra. Du moins, c'est ainsi que l'interviewée s'en souvient et en parle :

> [Je travaillais en tant que designer dans la publicité et] je ne voulais plus ça. Ce n'était pas ma tasse de thé. J'ai compris qu'il me faudrait faire d'autres choses. Et je pensais que partir étudier en France… [pourrait être cette « autre chose »] Je ne savais pas si j'allais réussir [un départ], mais je voulais une nouvelle expérience. J'avais vingt et un ans, je sentais que ce que j'avais appris jusqu'alors était insuffisant. C'est comme quand tu as soif et que l'on te donne juste une petite goutte d'eau. Tu en veux plus. Je voulais aller plus loin. Je n'ai jamais voyagé dans ma vie, je connaissais peu de choses. J'avais cette idée en tête : il existe d'autres choses ailleurs et je vais les goûter.

On peut affirmer, en anticipant, que si Véra ou d'autres interviewés, comme Sabina ou Igor, prouvent une importante volonté de changer le cours de leur vie et de passer à la préparation d'un départ à l'étranger, cette volonté est éduquée – elle peut au moins être analysée ainsi – au cours de leur socialisation antérieure, et nous verrons plus tard à quelles expériences cela peut être lié (cf. chapitre 6).

Il n'en demeure pas moins qu'en acquérant un souhait d'étudier ailleurs, il n'existe pas de pente « naturelle » menant automatiquement les interviewés à passer aux actions pour préparer un départ. On voit bien, à travers des extraits cités d'entretiens, que, en dépit des conditions bénéfiques pour entreprendre une préparation du départ, les interviewés peuvent éprouver des difficultés à entamer les préparatifs et hésiter pendant longtemps, parfois jusqu'à avoir l'impression de perdre leur envie d'aller étudier dans un autre pays. Ainsi, malgré les descriptions de situations, par certaines personnes rencontrées, lors desquelles tout semble s'enchaîner pour assurer le passage aux préparatifs, l'ensemble des interviewés doivent opérer une rupture – plus ou moins facile, plus ou moins opportune et plus ou moins incitée, plus ou moins attendue et acceptée par leur entourage – pour « commencer » à faire les premières actions de préparation du départ.

Certains entretiens font état d'une situation où figure un net déclic mental (une « crise », selon l'expression utilisée par Zlata et Élena C.) qui a causé les actions pour préparer un départ. Un schéma se dégage, d'après lequel ces interviewées révisent d'abord leur situation de vie et leurs perspectives, puis sont prises de « panique » suite aux résultats de cette révision et réalisent, enfin, qu'elles doivent modifier de façon « urgente » l'ensemble de leur vie.

> En septembre [de la quatrième année d'études à Saint-Pétersbourg], j'ai eu une grosse crise de vie. Ma perception a changé. C'est que… Je faisais mes études et… Tout allait bien, mais… Quand on avance dans les études – de nouvelles informations, des stages et tout ça – on comprend que… On comprend qu'on ne veut par exemple pas travailler toute la vie dans un musée pour cinq mille roubles. Toute la vie, non merci ! Et, d'autre part, je comprenais que… Je me demandais ce que je pourrais faire dans cette vie. […] Ces réflexions… Que vais-je devenir ? Que pourrais-je faire pour réussir dans la vie ? J'ai compris qu'il faudrait entreprendre quelque chose. Urgemment ! Parce que sinon… Ben, sinon, ce serait… une vie moyenne. « Je ne veux pas d'une vie moyenne ! [je me suis dit] Je vais apprendre le français et je vais partir étudier en France ! » (Zlata)

> J'étudiais, j'étudiais, j'avais toujours des notes assez moyennes. Et du coup, à un moment donné, j'ai compris que je ne serais pas traducteur-interprète. En effet, je ne connaissais pas suffisamment ni l'anglais ni le français. C'était une sorte de panique. Qu'allais-je faire dans la vie ? Je ne sais rien faire ! J'ai compris que mon avenir ne serait pas brillant. Que je deviendrais institutrice d'école ou secrétaire, comme les autres. C'était un moment de… En première année ou en deuxième année, tout allait bien, mais à un moment… des ambitions sont apparues. Et je me suis dit : « Zut ! mais que faire ? Quoi entreprendre pour changer tout ça ? » De

> plus, comme par un fait exprès, toutes mes amies d'université, à l'époque, ont commencé à se marier et à avoir des enfants. Elles ne voulaient pas quelque chose de plus, je ne sais pas pourquoi. Moi, je ne voulais pas ça. C'est à ce moment-là que j'ai décidé de partir [en France]. (Élena C.)[1]

Ivan avoue également avoir eu « un moment lucide » suite auquel il décide de s'occuper de son départ : « [Après un séjour d'été à Paris,] je suis revenu à Saint-Pétersbourg avec l'intention ferme d'aller étudier en France. »

Les entretiens montrent en même temps que, d'une part, cette rupture pour passer aux actions n'est pas strictement autoproduite, mais soumise à la réunion de plusieurs conditions, et, d'autre part, que la mobilisation individuelle pour opérer le passage à la préparation du départ est chargée d'une intensité variable selon les interviewés. Notamment, on peut dire que certains milieux familiaux, scolaires ou professionnels favorisent le passage aux préparatifs, voire exercent une pression pour le forcer, alors que d'autres ne facilitent guère ce passage, ou bien l'empêchent. De même, ce ne sont pas tous les moments dans le cycle de vie qui simplifient le passage à la préparation du départ ; et produire une rupture volontaire pour « commencer » à agir peut être plus ou moins opportun selon la période de vie. Enfin, rappelons le cas d'Alina, jeune femme diplômée, citée ci-dessus, qui, au-delà du souhait de partir « depuis toujours », pour reprendre les termes de l'interviewée, et d'un « coup de pied » de la part de sa mère, vit, au travail et dans sa vie privée, des situations qui lui apportent une frustration (ses yeux sont « éteints » à l'époque). Incitations de l'extérieur, période de vie favorable et insatisfaction : ces trois

[1] Encore un témoignage à ce sujet est délivré par Ékaterina qui décide d'étudier en France avec l'idée de fréquenter d'autres personnes que ses camarades d'université à Moscou qui – comme elle le trouve – la « tir[ent] en bas ». L'interviewée est clairement prise d'une volonté d'introduire une coupure dans sa biographie :

> Ékaterina : Une des raisons pour lesquelles je suis partie en France est que je voulais changer le cercle de mes connaissances, être entourée d'autres gens. Car, un beau jour, j'ai bien compris que j'en avais marre de ces gens-là et qu'ils me tiraient en bas.
> OG : Tu parles de tes amis de la faculté ?
> Ékaterina : Oui, entre autres. […] Je n'ai pas aimé le fait qu'avec eux je devais… filtrer mes propos. Par exemple, je dis quelque chose et une fille – devenue par ailleurs réceptionniste d'hôtel après l'université [cette précision est apportée avec un ton méprisant] – me répond : « Arrête de faire ta crâneuse ! Tout ce que tu dis, on peut le dire avec des mots plus simples ! » J'ai compris que j'en avais marre. [quasiment en colère] Je devais filtrer mes propos pour ne pas blesser cette fille en employant des mots qu'elle ne connaissait pas ! [plus calmement] Nous sommes de familles différentes, c'est vrai. Sa mère est femme au foyer, son père est policier, ce n'est pas non plus le métier le plus… intellectuel. Et elle n'aimait pas lire. Elle regardait des dessins animés. […] Je ne veux pas dire que je suis quelqu'un d'exceptionnellement intellectuel, mais j'étudiais bien à l'école. Et j'aime lire. [en se mettant de nouveau quasiment en colère] Et pourquoi je dois communiquer avec cette personne qui est blessée par le fait que, pendant ces deux dernières années, elle n'a lu aucun livre ? ! Pourquoi je dois entendre toutes ses méchancetés ? […] J'en avais marre. J'ai compris que je devais chercher d'autres amis.

conditions du passage à l'action, lui seul permettant d'identifier véritablement un souhait, seront examinées en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2

Passer à la phase d'actions

Dans ce chapitre, le passage à la deuxième phase de la carrière migratoire sera examiné : ses conditions (1), ainsi que des apprentissages qui le permettent (2) et des changements de pratiques qui s'observent quand l'individu entre dans la préparation du départ étudiant (3).

1. Conditions du passage à la préparation du départ

Les entretiens confirment que pour investir la préparation du départ les interviewés doivent être, de telle ou telle façon, encouragés et que le passage vers cette phase de la carrière demande plusieurs conditions. Ces conditions du passage à la préparation du départ que j'ai pu repérer vont être présentées ci-dessous et illustrées par des extraits d'entretiens. Parmi celles-ci, on peut évoquer des incitations extérieures (1.1) ainsi que des moments potentiellement bifurcatifs de vie (fin d'études supérieures nationales par exemple) favorisant le passage aux actions (1.2). Une insatisfaction du présent éprouvée par certains interviewés et de négatives anticipations d'avenir qu'ils se font s'observent aussi dans de nombreux cas comme une des conditions du basculement vers la préparation d'un départ à l'étranger (1.3). Pour la plupart des interviewés, aucune de ces conditions, prises isolément, ne semble être déterminante, ni plus déterminante que d'autres, et la comparaison avec certains interviewés non mobiles confirme cette idée. En même temps, le rôle des incitations envers le départ, émanant souvent des univers sociaux dans lesquels les interviewés sont longuement plongés, apparaît décisif dans une partie importante des cas analysés. Les interviewés s'avèrent à cet égard différemment exposés à la possibilité de recevoir des incitations pour s'occuper de la préparation de leur départ étudiant à l'étranger, à savoir pour prendre exactement cette voie-là afin de sortir de la bifurcation ou de gérer leur mécontentement.

1.1. Les intervenants extérieurs qui poussent à un départ étudiant

Le passage à la préparation du départ de plusieurs de mes interviewés peut être attribué aux échanges avec d'autres personnes : c'est après avoir reçu une ou plusieurs incitations émanant de leur entourage qu'ils transforment une vague envie de se rendre à l'étranger en actions concrètes pour effectuer un départ étudiant.

Par exemple, dans le cas de Nadejda, étudiante à l'université d'État de Moscou et travaillant comme baby-sitter dans une famille russo-italienne, c'est le déménagement de cette dernière de Moscou à Paris et sa proposition de la rejoindre, tout en intégrant l'École du Louvre, qui a incité cette interviewée à préparer son départ. L'incitation est très concrète. Elle concerne le choix de l'établissement d'études et s'accompagne d'une proposition de travail ainsi que d'un logement :

> [La mère de la famille employeuse] m'a dit : « Si tu veux, tu peux partir avec nous et étudier en France. Tu vas habiter chez nous, amener [le prénom de la fillette] à l'école, lui [continuer à] apprendre à faire du piano. » […] Moi, quand elle m'a fait cette proposition, je voulais, bien sûr, aller à la Sorbonne [petit rire], mais elle m'a dit que ce ne serait pas cool et qu'il existait cette École du Louvre. […] Elle avait travaillé là-bas un peu, y avait enseigné. Elle m'a dit que c'était une bonne école avec beaucoup de gens intéressants.

Il se peut que les incitations soient reçues aussi bien dans le début que tout au long des préparatifs, et de la part de plusieurs personnes. À travers l'extrait de l'entretien avec Rada, cité dans le premier chapitre, on constate qu'une incitation amicale pour un départ (« C'est intéressant, tu peux postuler pour ce programme ! ») se complète d'une incitation de la part du fonctionnaire de Campus France. À ce moment-là, l'interviewée est déjà impliquée dans les préparatifs, et l'incitation qui lui est adressée lors du salon d'éducation comporte une approbation de sa démarche en cours (« Envoyez votre dossier, envoyez-le ! Quelle discipline voulez-vous ? Linguiste ? Un excellent choix ! »). Une brochure avec des renseignements lui est d'ailleurs « spécialement » offerte. « Il m'a poussée », dit Rada pour caractériser l'effet des paroles qu'elle a entendues. Elle accélère alors pour envoyer à terme ses demandes d'inscription à des universités françaises.

Le plus souvent, les interviewés se réfèrent aux parents, enseignants et pairs en tant qu'incitateurs. Déjà fréquemment présents dans la phase de la conception, ces acteurs jouent désormais un rôle qui n'est pas tout à fait identique comparé à celui de la période précédente. Il s'agit clairement d'une incitation, plus ou moins directe, à l'action :

« Envoie ton dossier à cette école où [ton amie] a étudié ! » (la mère d'Alina), « Mets-toi à apprendre la langue française ! » (le professeur d'université de Véra) ou « Me voilà, j'ai étudié au Collège [universitaire français de Russie], j'ai reçu une bourse et je vais en France ! » (l'amie de Sabina).

Ces incitations ne revêtent pas un caractère purement déclaratif. Elles s'accompagnent de la délivrance d'une méthode (monter un dossier d'inscription, apprendre une langue, etc.) ou d'un modèle pour réussir un départ (« j'ai étudié au Collège, j'ai reçu une bourse et je vais en France »). Une assurance d'accorder de l'aide (financement, soutien institutionnel ou moral, information, etc.) pour le départ fait aussi fréquemment partie de ces incitations. Ces dernières sont efficaces, car concrètes. Elles sont également délivrées par des personnes de référence, comme des parents ou des enseignants, qui comptent aux yeux des interviewés et dont l'opinion importe pour ces derniers. Les incitateurs peuvent aussi apparaître comme des experts en matière de circulation internationale et de parcours internationaux de formation, ou, du moins, ils sont présentés dans les entretiens comme plus expérimentés et plus compétents que les interviewés eux-mêmes (i.e. l'incitatrice du départ de Nadejda, anciennement enseignante de l'École du Louvre).

Parents incitateurs pour un départ

Il est assez courant que les parents interviennent dans le processus en dirigeant leurs enfants vers la préparation du départ. Ces parents ont souvent déjà favorisé la conception d'une mobilité internationale : en prêtant attention à l'éducation linguistique de leurs enfants, en les initiant à des voyages à l'étranger ou en contribuant à la formation de leurs opinions sur la Russie et l'Occident. Ils continuent à œuvrer pour que les interviewés s'investissent dans la préparation du départ. Tout comme la mère d'Alina encourage sa fille à remplir le dossier d'inscription dans une école parisienne de design, les parents d'Oleg l'appellent à entreprendre des recherches d'informations sur l'offre existante de cursus à l'étranger et à se livrer ainsi aux activités de la préparation du départ.

> Oleg : Pour dire franchement, c'étaient initialement mes parents qui m'ont demandé : « Et si tu allais étudier à l'étranger ? Il existe certainement dans ton université un programme d'échange. » Sans eux… Ils m'en parlaient tout le temps en effet : « Vas-y, renseigne-toi ! » En bref, je suis parti m'informer, comme ça, sans intention particulière, mais plutôt pour satisfaire mes parents. J'ai contacté le service des relations internationales et j'ai appris qu'il existait des programmes

d'échange avec plusieurs pays, dont l'Angleterre, la France… Avec l'Australie même ! Je n'avais jamais été mis au courant. […]

OG : C'est-à-dire, c'étaient initialement tes parents qui… ?

Oleg : Oui, oui. Mes parents sont en effet très pro-occidentaux et russophobes. [il sourit] […] C'est-à-dire que oui, […] sans eux, je n'aurais jamais fait ça. […] [À l'époque,] je n'étais pas trop déterminé, plutôt passif. Je ne poursuivais pas de but particulier. J'allais à l'université tout simplement et pensais peu à mon avenir.

On peut noter que la participation des parents dans le passage à la préparation du départ aboutit chez plusieurs interviewés à des discours dans lesquels ils ne se reconnaissent pas en tant qu'auteurs de leurs actions et attribuent ce rôle aux parents, comme on le voit à travers les propos d'Alina (« coup de pied » de la maman) ou d'Oleg (« sans eux, je n'aurais jamais fait ça »). Il existe pourtant dans ces cas une entente préalable entre les enfants et les parents concernant l'enjeu des études à l'étranger, et le rôle de ces derniers dans cette phase consiste à pousser leurs enfants à ne plus rester dans l'indécision, à savoir dans l'inaction. On constate que le souhait d'aller à l'étranger était bien présent au préalable dans l'esprit d'Alina, ainsi que ses réticences à passer à l'action contre lesquelles a œuvré justement sa mère. Concernant Oleg, plus tard, au cours de l'entretien, quand il parle de sa scolarité en Russie, sa mère réapparaît comme une personne qui le pousse constamment à mieux étudier à l'école, et on conclut que ses interventions dans les choix d'Oleg ne datent pas d'hier[1].

À travers l'extrait de l'entretien avec cet interviewé, on comprend par ailleurs que l'incitation des parents peut aspirer à une portée plus large que des études à l'étranger : il

[1] Voici les propos d'Oleg sur sa scolarité :

> Je n'étais pas un très bon élève à l'école, plutôt moyen. Il m'était facile d'apprendre. Sans trop d'efforts, j'aurais pu avoir que des « 5 ». Mais je ne voulais pas faire d'efforts. [en souriant] Je crois que c'était une sorte de protestation inconsciente. Contre ma mère probablement. Elle me forçait à étudier.

L'interviewé fréquente par ailleurs une école renforcée en anglais au centre de Moscou, dont sa mère, petite-fille de l'ambassadeur de l'URSS, est une ancienne élève. À l'âge de quinze ans, Oleg sera pourtant exclu de cet établissement privilégié à cause de son « mauvais comportement » : comme il le dit, avec ses quelques camarades, il est monté sur le toit du bâtiment de l'école pour jeter « des choses » sur les têtes des passants. Pendant les deux années de terminale, Oleg va ainsi dans une école secondaire de masse, puis étudie à l'Académie de l'architecture à Moscou qu'il a intégré après une préparation au concours d'entrée avec un « vieil ami » de sa mère.

> OG : Comment as-tu décidé de devenir architecte ?
> Oleg : Heuh, ça... Ça aussi…
> OG : Oh, ne dis pas de nouveau que ce sont tes parents ?! [rires]
> Oleg : Oui, c'est rigolo, mais c'était ça ! [rires] Maman avait en effet un vieux copain qui a étudié à l'Académie de l'architecture et qui dessinait très bien. Moi aussi, j'aimais dessiner. […] Oui, c'est maman qui m'a dit : « Et si tu allais étudier là-bas [à l'Académie de l'architecture] ? »

s'agit en effet pour ses parents de le motiver de façon générale, de le rendre plus actif et plus ambitieux dans ses projets. Tout comme dans le cas d'Oleg, chez d'autres interviewés, les incitations parentales pour un départ à l'étranger apparaissent viser à communiquer aux enfants une volonté de changer leur vie.

> Ma maman, c'est elle qui m'a conseillé de trouver un objectif et de l'atteindre pour traverser la crise. [Elle m'a dit :] « Fixe-toi un but ! Dis-toi que tu vas étudier en France ! Que tu peux le faire ! » (Yulia)

> Ma mère ne cessait d'ailleurs pas de me répéter : « Mais pourquoi restes-tu à Saint-Pétersbourg ?! Pourquoi restes-tu à Saint-Pétersbourg ? Tu veux pourrir ici ou quoi ? Il faut te bouger ! » (Diana)

Un départ à l'étranger prend ainsi le sens d'un changement de vie qu'il s'agit de déclencher chez les enfants. Le cas de Natalia, qui est en mobilité d'études depuis ses quinze ans, fait état d'une véritable coalition de ses parents qui souhaitent l'« envoyer » dans un internat international : ils n'apprécient pas les résultats scolaires ni certains comportements et fréquentations de leur fille, et décident de « faire quelque chose pour changer ça ».

> Natalia : Ce n'est pas moi qui ai décidé [mon départ], ce sont mes parents. Globalement, la plupart des parents de mes connaissances leur disent la même chose. On nous envoie [à l'étranger] sans trop nous demander. Normal quoi. [après un silence] Comme j'ai compris par la suite, c'était encore parce que… Vers ma neuvième année [à quinze ans environ]… Moi, globalement, je suis quelqu'un qui… Si je ne suis pas motivée… [je n'étudie pas] Par exemple, [dans l'école à Moscou] j'avais toujours « 5 » en anglais, en français et en latin, mais « 3 » en russe, ce qui n'est pas bien quand on est Russe. En bref, je roulais en bas. Avec des notes de plus en plus mauvaises, je perdais toute motivation pour les études. Ils [mes parents] voulaient faire quelque chose pour changer ça.
>
> OG : Un peu bizarre quand même, comme décision : envoyer l'enfant étudier en Angleterre pour améliorer ses notes en russe.
>
> Natalia : [après un court silence] Pas seulement ça, pas seulement ça. Ils n'aimaient surtout pas mes… Genre… comment dire… ?
>
> OG : L'alcool, la fumée, la drogue ? [rires]
>
> Natalia : Oui ! [rires] Tout ça et encore d'autres choses. [rires] […] Évidemment, je ne leur ai pas tout raconté, mais ce qu'ils avaient appris leur était suffisant pour me dire que l'année suivante je partirais décidément en Angleterre.

Si ce cas est quasiment exceptionnel parmi d'autres, c'est parce que le rôle des parents dépasse celui d'incitateurs : ce sont les parents qui préparent intégralement le départ en Angleterre de leur fille-adolescente (son départ suivant, pour des études supérieures à Édimbourg, Natalia prépare elle-même, avec les conseils et l'aide de sa mère).

Ce rôle d'incitateurs à la préparation du départ que jouent certains parents peut apparaître en outre dans les entretiens auprès des non mobiles. Les parents de Vadim, notamment, sont ceux qui soulèvent régulièrement, selon l'interviewé, « cette question concernant des études quelque part à l'étranger, en France ou en Israël, ou, du moins, à Moscou ou Saint-Pétersbourg ». À l'époque d'études universitaires de Vadim à Novossibirsk, son père l'incite à s'informer sur ses possibilités de partir étudier ailleurs et finit par effectuer avec lui quelques voyages exploratoires – à Saint-Pétersbourg, Montpellier et Tel-Aviv, où les parents de Vadim, architectes renommés d'une grande ville de province, entretiennent des relations amicales comme professionnelles et où résident quelques membres de leur famille. Le père et le fils se renseignent ainsi sur les cursus proposés dans ces endroits, procèdent à quelques estimations en termes de prix d'études, de modalités d'inscription et de logement (Vadim aurait pu se loger, par exemple, pendant quelque temps, chez son oncle violoniste à Montpellier)[1].

Ce n'est en même temps pas tous les parents qui sont convaincus de la pertinence d'un voyage d'études à l'étranger et en mesure de persuader leurs enfants d'entreprendre des actions dans cette direction. Au-delà d'un « pro occidentalisme » parental évoqué, ce sont normalement ceux qui sont aptes à payer un tel séjour d'études : la consultation des sites Internet d'écoles des interviewés nous apprend que les frais de scolarité annuels de l'école privée de design où étudie Alina s'élèvent à plus de 9 000 €, et à plus de 35 000 £ dans l'école internationale anglophone de Natalia. Ces frais seront intégralement à la charge de leurs parents. Pareillement, les incitations parentales dans les cas de Vadim, d'Yulia ou d'Oleg s'accompagnent d'une promesse d'aide financière (qui sera réalisée pour Yulia et Oleg qui entreprennent un départ étudiant).

En revanche, pour certains parents, une éventuelle mobilité internationale de leurs enfants est « inimaginable », comme le remarque Valéria à propos des siens qui ne déclenchent aucunement la préparation du départ de cette interviewée. Dans d'autres récits encore, les

[1] Comme nous le verrons plus tard, l'affaire ne va pourtant pas plus loin que ces premières investigations ; et les paroles et actions parentales restent sans effet sur Vadim. Déjà trop âgé à l'époque pour se faire « envoyer » à l'étranger à la manière de Natalia, cet interviewé ne fait pas d'effort personnel pour poursuivre les préparatifs et demeure dans une inaction quant à un départ.

parents apparaissent comme ceux qui réprouvent ouvertement le départ à l'étranger et dissuadent leurs enfants de l'entreprendre. Pour ces derniers (les cas de Véra, Polina, Anton ou Zarina, entre autres), il sera ainsi davantage question de faire accepter aux parents l'idée d'un départ, de pouvoir relativiser leur opinion pour avancer dans les préparatifs, et parfois de couper les contacts avec eux.

Milieux universitaires diversement internationalisés

L'incitation à la préparation du départ peut également provenir du milieu universitaire. Pour plusieurs interviewés, le commencement et la poursuite de cette phase de la carrière sont les résultats de conseils et d'actions de leurs enseignants en Russie : de langues ou de certaines disciplines valorisant l'expérience internationale. À cet égard, certains choix scolaires et disciplinaires opérés antérieurement par les interviewés s'avèrent déterminants pour leur future mobilité internationale d'études. Or, selon les établissements d'études en Russie, ceux-ci étant non seulement différemment internationalisés, mais aussi différemment prestigieux et compétitifs, la propension de rencontrer un enseignant ou un milieu d'enseignants incitant à un départ à l'étranger est variable. De ce point de vue, l'engagement dans le départ d'une partie des interviewés constitue un acte de conformité à la logique de leur milieu universitaire, de leur filière d'études et de leur futur métier, où une teinte internationale est accentuée et où un passage à la préparation du départ est institutionnellement organisé. En revanche, pour d'autres, il s'agit davantage de contourner leur milieu universitaire indifférent ou hostile vis-à-vis des départs d'étudiants.

Encadré 1

L'enseignement supérieur en Russie postsoviétique

Sans prétendre à la description exhaustive ni unique possible du système d'enseignement universitaire russe, il convient de résumer ici ses quelques spécificités de fonctionnement, ainsi que de récentes évolutions. Cette tâche n'est pas facile en raison notamment d'un très modeste nombre d'études consacrées à ce sujet et documentant les pratiques réelles, et ce sur fond d'une offre pléthorique de divers discours médiatiques, politiques et experts.

Dans les années 1990-2000 s'opère et se maintient en Russie une imbrication complexe du public et du privé dans la sphère de l'éducation supérieure. En effet, d'une part, le pays conserve l'essentiel du système d'enseignement supérieur de l'URSS. Des

établissements anciens d'État existent toujours, même si rebaptisés[1]. Les établissements les plus illustres durant l'URSS, telle l'université d'État de Moscou ou l'université d'État de relations internationales de Moscou, gardent également leur prestige en Russie postsoviétique. D'autre part, dans les années 1990 s'ouvrent de nombreuses nouvelles institutions d'enseignement supérieur, principalement privées. Selon les chiffres tirés du Comité de la statistique d'État et cités dans plusieurs articles consacrés à l'enseignement supérieur russe, le nombre d'universités en Russie est passé de 514 en 1991-1992 à 1 134 (dont 660 étaient publiques et 474 privées) en 2008[2].

Cependant, ce n'est pas que la prolifération des institutions privées qui a modifié le paysage d'enseignement supérieur en Russie par rapport à la période soviétique. Comme le montre par ailleurs une étude, les universités privées gagnent peu en popularité auprès de futurs étudiants russes qui soupçonnent la formation délivrée dans le privé d'être de « piètre qualité » et qui préfèrent accéder aux établissements publics d'enseignement supérieur ; le privé apparaît ainsi plutôt comme une filière de relégation pour ceux qui n'ont pas pu intégrer le public[3].

Au sein du public même s'implante également le privé, notamment via un changement important dans le mode d'admission de futurs étudiants. Étant en lien direct avec la diminution du financement de l'École supérieure par l'État (de près de 70 % entre 1990 et 1997[4]), ce changement concerne les admissions dites « contractuelles » qui s'effectuent dès lors parallèlement avec des admissions traditionnelles dites « budgétaires », conditionnées par la réussite au concours d'entrée et donnant accès à une formation supérieure entièrement gratuite. Les étudiants « contractuels », recrutés parmi ceux qui n'ont pas réussi les épreuves d'admission, paient leur scolarité selon les tarifs fixés par l'établissement. La fourchette des prix est large et varie d'après la filière et le cours du rouble, pouvant ainsi monter à la hausse au fil des années. Au cours de leurs études, de bons étudiants inscrits initialement comme « contractuels » peuvent cependant « passer au budget » ; plusieurs cas de mes interviewés le confirment.

D'après le Comité de la statistique d'État, en 2006, 55,9 % des étudiants russes, toutes disciplines confondues, commencent leurs études en qualité d'étudiants

[1] Groppo A., « L'enseignement supérieur en Russie aujourd'hui », Revue Russe, 2009, n° 33, p. 145-158.
[2] Ibid., p. 145 et 151 ; Kastouéva-Jean T., « Russie : la réforme de l'enseignement supérieur », Revue *internationale d'éducation de Sèvres*, 2009/50, p. 14-16 ; Sigman C., « La confusion public-privé dans l'enseignement supérieur russe », Grande Europe, 2010, n° 25 [En ligne].
[3] Kastouéva-Jean T., « Les universités privées "mal-aimées" de l'enseignement supérieur russe », Russie-Nei.Reports, 2010, n° 4 [En ligne].
[4] Vinokur A., dir., Les transformations du système éducatif en Russie, UNESCO, 2001, p. 63.

« contractuels »[1]. La proportion d'étudiants « budgétaires » et « contractuels » varie en même temps selon l'établissement et la filière. D'après une étude menée par Dilara Ibraguimova en 2002, la part des étudiants « contractuels » dans les établissements d'État n'est pas homogène d'une discipline à une autre. Elle atteint 79,3 % dans les facultés d'économie, de droit, de gestion, de services et de publicité. Elle est inférieure de moitié pour les formations supérieures pédagogiques, médicales, artistiques, ingénieures et techniques ; elle dépasse la moitié dans les facultés de sciences humaines et sociales et de mathématiques[2]. En règle générale, plus la discipline est recherchée, moins de places « budgétaires » sont disponibles et plus cher coûte une place « contractuelle ». Or, selon cette même source, entre 1994 et 2002 en Russie s'opère une réorientation des étudiants quant au choix de leur filière d'études supérieures : on constate, d'une part, la diminution des entrées dans les filières de l'éducation, de la santé, de l'art et de la culture, des sciences et technologies, et, d'autre part, la croissance de la demande pour les matières comme l'économie, la gestion, le droit, les services ou les sciences humaines et sociales[3]. Sur les sites internet des établissements supérieurs russes, le nombre de places « budgétaires » et « contractuelles » pour l'année en cours est désormais clairement annoncé à l'attention des futurs étudiants. Par exemple, pour l'année 2017-2018, la faculté de peinture de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg propose 45 places « budgétaires » et 29 places « contractuelles » ; une année d'études y coûte 230 000 roubles (3 300 euros environ). La faculté d'économie internationale de l'École des hautes études en économie de Moscou dispose, pour cette même année, de 50 places « budgétaires » et de 100 places « contractuelles », pour le prix de 490 000 roubles (7 000 euros environ) par an.

À côté du mode double de recrutement d'étudiants, apparu dans les années 1990 et demeurant dès lors sous une forme de plus en plus institutionnalisée, existent également des cours préparatoires que pratiquement chaque université publique en Russie propose à ses futurs étudiants. Payants (leurs prix varient avec cette même logique que celle des prix pour les études universitaires), ces cours préparatoires sont devenus une ressource importante de revenus des établissements supérieurs, systématiquement sous-financés

[1] Groppo A., op.cit., p. 150 et 156.
[2] Ибрагимова Д. *Исследование тенденций развития человеческого капитала Российской Федерации и влияния на него бюджетных расходов*, Академия народного хозяйства при Правительстве РФ, 2003, стр. 54. [Ibraguimova D., Étude des tendances du développement du capital humain de la Fédération de Russie et des effets sur ce dernier des dépenses budgétaires, Académie d'économie nationale auprès du gouvernement de Russie, 2003, p. 54.]
[3] Ibid., p. 43-45. Voir aussi : Чередниченко Г., отв. ред., *Когда наступает время выбора. Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений*, Санкт-Петербург, РХГИ, 2001. [Tcherednitchenko G., dir., Il est temps de choisir. Les aspirations des jeunes et leurs premiers pas après la *fin d'études supérieures*, Saint-Pétersbourg, RHGI, 2001.]

par l'État, et de leurs enseignants. Leur nécessité se révèle en outre fondée sur la reconnaissance commune des divergences – reposant entièrement sur les élèves et leurs parents – entre ce qu'enseigne le secondaire et ce que demande le supérieur. En pratique, les élèves des deux dernières années d'école et orientés vers le supérieur fréquentent, en soirée ou en week-end, des cours susceptibles de les préparer au mieux aux épreuves d'admission dans l'établissement choisi. Le passage par des cours préparatoires est présenté dans mes entretiens comme indispensable pour réussir le concours d'entrée et être admis en qualité d'étudiant « budgétaire ». Une place « budgétaire » n'est alors que nominalement gratuite pour les candidats.

Enfin peut aussi être cité le fait que, depuis la loi de 1996 sur l'enseignement supérieur, la formation supérieure est gratuite pour les citoyens de la Fédération de Russie s'ils la reçoivent pour la première fois. Il s'ensuit que la deuxième formation supérieure, nécessaire dans le cas d'un changement d'orientation, est obligatoirement payante.

La Russie apparaît de cette façon comme un pays dans lequel l'accès à une formation supérieure est grandement conditionné par les ressources financières des candidats, surtout concernant les disciplines comme l'économie ou le management qui occupent le sommet de la hiérarchie. Les établissements d'enseignement supérieur d'État en Russie se révèlent comme publics, mais intègrent le secteur privé, ce dernier étant plus ou moins développé en fonction de la demande. Cette particularité fait l'objet de dénonciations, y compris de la part du monde scientifique français qui s'intéresse au monde russe et produit des ouvrages et des articles parsemés de disqualifications, plus ou moins dissimulées, des phénomènes observés. « Le délitement du secteur public s'observe dans bien d'autres pays, note par exemple Carole Sigman, mais les formes qu'il prend en Russie sont particulièrement visibles et brutales[1]. » Le privé exagère en Russie dans les années 1990, nous dit aussi Armelle Groppo pour commenter l'accueil des étudiants qui paient leurs études supérieures : « Le secteur privé a ainsi fait une irruption brutale, anarchique au sein du secteur public, brouillant les limites qui les séparent[2]. » De même sont stigmatisées, plus qu'étudiées, « la corruption » dans les universités russes, ainsi que l'utilisation de méthodes fondées sur le « pistonnage » et les relations personnelles, lors des concours d'entrée notamment.

Ceci dit, un autre point important qui peut être mis en avant pour caractériser le système d'enseignement supérieur en Russie dans les années 1990-2000 est sa quête

[1] Sigman C., « La confusion public-privé… », op.cit.
[2] Groppo A., op.cit., p. 146.

incontestable d'efficacité qui amène le pays à importer les modèles occidentaux de formation supérieure, à chercher à correspondre à des standards mondiaux et à s'internationaliser.

Les réformes des années 1990 déjà, quoique systématiquement jugées « brutales » par les observateurs occidentaux, attestent d'une occidentalisation du système jusqu'alors soviétique. Préoccupée de « dépasser l'héritage soviétique », écrit Boris Saltykov, et de réformer le système d'enseignement supérieur, la Russie prend « pour étalon un "modèle occidental" […] – c'est-à-dire un modèle démocratique, libéral, affranchi de la lourde tutelle de l'État et reposant sur les "mécanismes du marché" »[1]. Et c'est en s'appuyant sur « des slogans généraux peu opérationnels », tels que « liberté, démocratie, ouverture sur le monde, etc. », continue l'auteur, que les réformateurs des années 1990 légalisent la création d'établissements d'enseignement supérieur non étatiques et de services éducatifs payants[2].

Les réformes suivantes, lancées depuis 2000, témoignent également, pour reprendre Tatiana Kastouéva-Jean, d'« une quête de reconnaissance et d'intégration internationales »[3]. L'une des principales ambitions du président russe, constate l'auteure, consiste à créer en Russie des universités de rang mondial, capables d'intégrer les classements internationaux les plus prestigieux[4]. Comme l'analyse également Carole Sigman, le retour de l'État dans la sphère publique s'appuie sur des normes et des logiques gestionnaires anglo-saxonnes, issues de la « nouvelle gestion publique » : « Il s'agit en quelque sorte d'une transposition de la stratégie des grandes firmes multinationales[5]. » Notamment, un nombre choisi d'établissements publics d'études supérieures, jugés « efficaces » et « destinés à être compétitifs sur les marchés intérieur et mondial », reçoit des subventions étatiques importantes : l'État russe se comporte explicitement, conclut Sigman, comme un « État-entrepreneur » néo-libéral à la tête d'universités mises en compétition entre elles afin d'être financées par le budget fédéral. Les établissements publics jugés comme les plus prometteurs ont ainsi bénéficié de l'augmentation considérable des financements publics à la fin des années 2000, destinés à la modernisation de leurs équipements, à l'amélioration et à l'internationalisation de

[1] Saltykov B., « Enseignement supérieur en Russie : comment dépasser l'héritage soviétique ? », NEI IFRI, avril 2008 [En ligne], p. 12.
[2] Ibid., p. 12-13.
[3] Kastouéva-Jean T., « Russie : la réforme de l'enseignement supérieur », op.cit.
[4] Voir aussi Kastouéva-Jean T., dir., Les universités russes sont-elles compétitives ?, CNRS Éditions/IFRI, 2013. Après avoir dressé un tableau sombre de la situation actuelle dans l'Université russe, le collectif d'auteurs répond négativement à la question posée dans le titre de l'ouvrage.
[5] Sigman C., « La confusion public-privé… », op.cit.

leurs formations, ainsi qu'à la stimulation de la recherche et de l'innovation. D'autres sont fermés, sinon voués à exister avec un budget beaucoup plus modeste.

Parallèlement, sur une décision politique, quoique non pas sans débats publics, deux transformations majeures s'opèrent dans les années 2000 pour l'Université russe : l'introduction de l'examen uni d'État de fin d'études secondaires, du type baccalauréat en France, dont les résultats détermineront l'admission dans le supérieur (voir l'encadré 5) et l'introduction d'une formation supérieure à deux cycles. Les première et seconde réformes reproduisent les modèles occidentaux et témoignent de la quête d'intégration de l'éducation russe aux structures de formations européennes et mondiales[1].

Ainsi, en 2003, la Russie signe la déclaration de Bologne qui prévoit la création du programme unifié d'enseignement en Europe. Jusqu'alors, il n'y avait dans le pays qu'un diplôme de fin d'études supérieures délivré à l'issue de cinq années d'études (ou plus) et attribuant le grade de spécialiste. Actuellement, l'enseignement supérieur russe a quasiment entièrement adopté le parcours en deux cycles, partis du système LMD. Le premier cycle de trois à quatre ans mène à l'équivalent de la L3 ou du M1 (Bachelor), et le second, d'un à deux ans, correspond au M2 (Magister), succédé éventuellement par un doctorat de trois ans. C'est effectivement dans l'espoir d'adhérer au marché mondial des services éducatifs que la Russie rejoint le processus de Bologne[2]. On peut remarquer à ce propos que certains établissements ont en partie conservé l'ancien système de cinq ans datant de l'époque soviétique. C'est par exemple le cas de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg qui adopte la formation à deux niveaux à la faculté d'architecture, mais garde la forme traditionnelle d'enseignement dans les facultés de peinture, de dessin et de sculpture.

Les experts nationaux comme les observateurs étrangers remarquent unanimement que les réformes des années 1990-2000 sont loin d'avoir produit les résultats escomptés. L'éducation supérieure en Russie est critiquée de tous bords, tantôt pour le mode inhabituel et pour cela confus de l'imbrication entre le public et le privé, tantôt pour une trop grande domination exercée par l'État russe sur les universités, notamment ces dernières années, mais aussi pour la bureaucratie, la rigidité et la corruption. Il n'en reste

[1] Une troisième réforme (2007) peut aussi être évoquée, celle qui vise le rapprochement de l'enseignement et de la recherche, cloisonnés depuis l'URSS. Pareillement, cette mesure « s'inspire sans ambages du modèle des grandes universités américaines » (Kastouéva-Jean T., « Russie : la réforme de l'enseignement supérieur », op.cit.) et promeut « la création [en Russie] d'universités de recherche de type "occidental" » (Saltykov B., « Enseignement supérieur en Russie… », op.cit., p. 17).

[2] Voir pour plus de détails Kastouéva-Jean T., « La Russie et le processus de Bologne. Européenne par éducation ? », Politique étrangère, 2007/2 (Été), p. 411-423.

pas moins que le système d'enseignement supérieur en Russie cherche à correspondre aux standards éducatifs mondiaux et à s'intégrer davantage au système éducatif global. Un des résultats de ma recherche est en revanche que l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Russie n'est pas homogène. Les établissements, facultés et disciplines diversement prestigieux et compétitifs y sont notamment inégalement touchés. Ce constat est loin d'être différent de celui fait concernant d'autres pays dans lesquels s'observe cette même tendance[1].

Mes entretiens montrent que les élèves de l'École des hautes études en économie de Moscou ou des facultés à vocation internationale (management international, etc.) reçoivent des incitations vers un départ à l'étranger dès le début et tout au long de leurs études supérieures. Comme en témoigne Zinaïda, les étudiants de ces établissements sont d'ailleurs souvent recrutés dans les milieux sociaux d'emblée orientés au-delà des frontières nationales et disposant des compétences linguistiques ainsi que des ressources financières pour étudier dans d'autres pays.

> Zinaïda : En effet, notre faculté [de relations internationales de l'université d'État de Saint-Pétersbourg] est un endroit où… [en se reprenant avec un sourire] Il ne fallait pas nous persuader d'aller étudier quelque part ! Nos professeurs nous disaient d'ailleurs que… Beaucoup d'entre eux ont étudié ou travaillé à l'étranger eux-mêmes. On discutait à ce propos. Nous, on savait qu'il faudrait étudier un peu à l'étranger, un semestre au moins ou une année. Beaucoup d'étudiants partaient. Il y avait aussi des présentations de programmes [d'échange].
>
> OG : En résumé, on vous expliquait comment faire pour vous inscrire dans un établissement…
>
> Zinaïda : Oui, oui, ça a été expliqué, on le savait tous, et surtout on avait des exemples. Nous n'étions pas obligés d'enquêter pour savoir où nous inscrire : on nous présentait des programmes. Nous savions que ces programmes fonctionnaient. Tous les ans, des gens partaient. On pouvait communiquer avec eux.

[1] Cf. Ballatore M., Erasmus et la mobilité des jeunes Européens, PUF, 2010, p. 61-66 ; Garneau S., « Inégalités d'accès à l'espace international de l'enseignement supérieur et aux marchés du travail », in *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison internationale (Maghreb,* Afrique, Canada et France), IRMC, 2008, p. 133-150. Voir aussi pour la France une étude qui montre que les structures même de fonctionnement de différents établissements d'études (gestion vs. physique-chimie) permettent inégalement l'internationalisation : Gourmelen N., « *L'Europe bloquée* » : Erasmus face à la *bureaucratie universitaire française. Analyse comparative de l'européani*sation, via le programme Erasmus, *des étudiants de l'Institut de Gestion de Rennes et de l*a filière physique-*chimie de l'u*niversité Rennes 1, Mémoire M1 Sciences Po Rennes, 2008.

Cet extrait comporte plusieurs passages faisant ressortir la promotion des études supérieures à l'étranger : des journées sont régulièrement organisées, au cours desquelles des programmes d'échange sont proposés aux étudiants ; les contacts sont permanents avec des enseignants mobiles à l'international et avec d'autres étudiants qui partent dans le cadre de programmes et qui constituent ainsi des modèles à suivre.

De même, comme en témoignent quelques diplômés de l'École des hautes études en économie à Moscou, depuis la cérémonie d'entrée, voire plus tôt, cet établissement oriente ses étudiants vers un départ pour les études dans d'autres pays.

> La haute saison était en septembre, puis on rebondissait en février. Tous les ans, c'était comme ça. Il y avait en moyenne deux/trois journées [de présentation de programmes d'échange] par an. Là-bas, on te donnait des informations, on t'agitait en effet. […] En effet, ça commence encore avant la rentrée, quand les gens viennent assister à la journée de portes ouvertes, avec leurs parents, pour choisir un établissement d'études. Des études à l'étranger, des programmes d'échange, on utilise ça pour attirer les gens : « Allez étudier chez nous, vous partirez ensuite à l'étranger ! » (Zarina)

Selon Timour, les enseignants de ce même établissement désignent également aux étudiants des actions pour augmenter la compétitivité de chacun afin qu'ils puissent intégrer un enseignement à l'étranger. Un dispositif de classement public d'étudiants, adopté par l'École, est mis en lien avec une possibilité de partir étudier à l'étranger :

> On nous disait constamment de bien étudier : d'étudier, d'étudier et d'étudier. [en souriant] Ç'était impératif d'avoir de bonnes notes, une bonne cote. Parce que si tu n'as pas une bonne cote, si tu es tout en bas, tu n'iras jamais nulle part et tu seras condamné à rester en Russie. [en souriant] (Timour)

Ces enseignants dispensent aussi aux étudiants des conseils, plus ou moins occasionnels, pour mieux préparer leur départ, par exemple d'écarter certaines options (pays, établissement) au profit d'autres :

> À l'époque, je ne connaissais pas encore, bien sûr, la différence entre Paris XII et l'ESCP [en souriant], mais… une bonne âme [une des professeurs] me l'a bien expliquée. (Zarina)

Le passage à la préparation du départ apparaît ainsi dans ces cas comme une action en parfaite correspondance avec le milieu d'études que l'on intègre. Diamara explique :

> Je n'ai rien inventé, moi. J'ai suivi la route des troupes. [en souriant] Je me suis tout simplement retrouvée dans un endroit [l'École des hautes études en économie de Moscou] où tout était fait pour que l'on parte. […] Surtout vers la troisième année, on assistait à une hystérie collective autour des études à l'étranger. Et on nous boostait tout le temps ; il était impossible de passer à côté.

En d'autres termes, tout se passe comme s'il était quasiment déviant pour l'élève de l'École des hautes études en économie de ne pas tenter un départ à l'étranger.

Une fois remplie, cette condition favorisant le passage aux préparatifs (se retrouver dans « un endroit où tout [est] fait pour que l'on parte ») nécessite bien sûr d'être accompagnée du travail individuel de chacun. Comme le montre l'extrait de l'entretien avec Timour, cité ci-dessus, ce ne sont pas tous les étudiants de l'École qui poursuivent leurs études à l'étranger, mais seulement ceux qui ont une « bonne cote ». Cet interviewé se présente en effet assez distancié envers son établissement d'études moscovite et envers d'autres étudiants (« Moi, par exemple, j'aime buller. [en souriant] Les gens comme moi, il y en a très peu à l'École »). On apprend d'ailleurs, à travers cet entretien, que son départ étudiant a failli échouer : Timour est le seul à ne pas avoir reçu la bourse d'Eiffel à laquelle il a postulé avec ses quelques camarades d'études ; il bénéficie plus tard d'un financement à un montant plus modeste.

En comparant les entretiens, il ressort que d'autres établissements, comme par exemple l'Académie des beaux-arts ou l'Académie théâtrale, constituent un milieu universitaire davantage renfermé sur le national et ne pouvant inciter envers un départ que de façon détournée. Certes, les collectifs d'enseignants de ces établissements n'ont pas pour tâche d'empêcher une mobilité internationale de leurs étudiants, mais ils n'incitent aucunement à un départ à l'étranger et ne contribuent pas à créer les conditions pour faciliter le passage aux préparatifs. Pour les étudiants de ces écoles parvenus à devenir mobiles à l'international, leur engagement dans un départ est en effet dû à leur faible adhésion au milieu d'études en Russie et à leurs différents investissements parallèles. Ainsi, durant l'entretien, Élisaveta, Tatiana et Pavel se démarquent de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg, dont ils sont anciens élèves, et contestent en permanence l'autorité de ses enseignants ; tous les trois reçoivent des incitations d'ailleurs, de la famille ou des milieux intellectuels/artistiques en marge de l'Académie.

Selon Pavel, l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg non seulement n'est pas intéressée par les départs d'étudiants et n'y participe pas de façon stimulante, mais en plus dresse des obstacles :

> Je ne comprends pas pourquoi, mais notre Académie n'est pas partante pour des contacts avec des universités étrangères. Peut-être est-ce un héritage de l'époque soviétique ? Dans notre service de relations internationales, quand je suis venu là-bas pour ce papier [un document pour appuyer son projet de thèse en Allemagne, éventuellement pour préparer une thèse en cotutelle], on m'a montré une boîte comportant de nombreuses lettres, des propositions de coopération. Ils ne les décachettent même pas ! Ils m'ont dit qu'ils ne travaillaient pas avec l'Europe, seulement avec la Chine. Pour que les étudiants chinois viennent chez nous, mais pas pour que nous allions dans d'autres pays. Je ne voulais rien d'eux, ni argent ni rien, sauf un papier mentionnant qu'ils n'étaient pas contre. Mais non, j'ai obtenu un refus.

Le cas de Makar, l'interviewé non mobile et étudiant du même établissement, confirme que ce n'est qu'au prix d'une rupture avec l'Académie des beaux-arts qu'un départ pourrait avoir lieu pour ses étudiants. On voit, à travers les propos de cet interviewé, que les maîtres de l'Académie discréditent ou ignorent l'art contemporain occidental et qu'ils sont peu convaincus des bénéfices ou de l'« utilité », pour reprendre le terme de Makar, d'une mobilité internationale, stigmatisée par ce dernier en tant qu'affaire douteuse, voire honteuse. Makar semble s'identifier entièrement à l'Académie des beaux-arts et à ses professeurs : il est très impliqué dans ses études, ne mentionne aucune passion ni fréquentation en dehors de cela et ne reconnaît que ce qu'il appelle « l'art classique » et « l'école classique de dessin ».

De même, le cas de Vélimir (non mobile), futur comédien préoccupé par la conquête de reconnaissance de la part des professeurs de l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg où il étudie, peut être comparé à celui de Valéria qui ne fait que relativiser ce même milieu et finit par partir en France pour « un autre théâtre ». Elle prépare individuellement son départ et est amenée à prendre une année sabbatique à l'Académie théâtrale. Or, faute de conventions en vigueur de coopération internationale dans cet établissement d'études, une capillarité n'est en effet pas assurée entre le cursus national et celui international. Cela peut rendre compliquée l'entrée dans la préparation du départ, car les élèves savent bien qu'une année d'études à l'étranger ne sera pas validée par leur établissement national et qu'en partant dans un autre pays ils risquent de ne pas obtenir à terme leur diplôme national.

De plus, un départ non soutenu par le milieu universitaire peut déboucher sur un arrêt de la carrière à la phase de la conception, ou en tout cas sur l'ajournement des préparatifs : c'est le cas de Nina, interviewée non mobile et doctorante de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. Cette jeune femme se présente comme « curieuse » et « intéressée » pour « étudier encore quelque part », mais hésite à démarrer la préparation du départ en tant que démarche individuelle susceptible d'être difficile à conduire, mais aussi de nuire à son cursus national. Elle diffère alors son départ à plus longue échéance, probablement à jamais.

Cette donnée quant aux milieux universitaires nationaux inégalés en termes de soutien à la mobilité partante d'étudiants ouvre aussi une réflexion sur la possibilité de mener conjointement les activités de préparation d'un départ à l'étranger et des études nationales. Concernant les interviewés qui fréquentent les milieux universitaires peu incitatifs envers un départ étudiant à l'étranger, se livrer à la préparation d'un départ leur apparaît, de façon récurrente, assez difficilement conciliable avec leur investissement dans les études nationales (rappelons-nous le cas de Maïa, par exemple, qui est autant prise par ses études à l'Académie des beaux-arts, qu'elle ne peut pas se consacrer à la langue anglaise). Comme nous le constaterons plus tard (cf. chapitre 6), ce conflit d'investissement ne peut être résout qu'à la condition que le candidat à une mobilité internationale étudiante apprenne à être multitâche.

De cette façon, en fonction des établissements et des filières d'études supérieures où ils sont inscrits en Russie, les interviewés peuvent être conduits – ou non – à traduire leurs souhaits en actions et à effectuer le passage à la préparation du départ. Si, dans certains établissements, une mobilité internationale d'études apparaît comme un comportement approuvé, voire indispensable pour compléter le cursus national, et les enseignants interviennent dans l'organisation des départs d'étudiants, les déclenchent et les accompagnent, dans d'autres milieux universitaires, des études à l'étranger sont davantage déconsidérées et peuvent nuire le cursus national. Du fait, les départs des étudiants de ces établissements dans un autre pays sont minoritaires. Comme le prouvent par exemple mes conversations avec deux enseignants de l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg, Valéria, ancienne élève de cet établissement, est la seule à être partie, durant au moins cinq années, étudier à l'étranger, lors de son cursus. Les départs de ces élèves apparaissent être organisés par-delà leur établissement national d'études ; la mobilité d'études dite

« spontanée » domine dans leur cas celle « encadrée », et leurs études à l'étranger seront essentiellement financées par eux-mêmes ou par leur famille.

Entre ces deux extrémités (milieu universitaire incitant envers un départ à l'étranger vs. milieu universitaire ne dispensant pas d'incitations de ce type), il existe des situations intermédiaires et mixtes. Ainsi, dans le cadre de formations universitaires tournées vers l'international, possédant des programmes d'échange, certains enseignants peuvent entreprendre des actions pour dissuader les étudiants de partir. Un des exemples est délivré par Rosa, ancienne étudiante de la faculté d'économie internationale à Ekaterinbourg, qui parle, avec une ironie, de son ancien directeur de mémoire : « Il y en a encore de ces patriotes-là en province, toujours d'un certain âge, qui détestent tout ce qui est étranger. »

> Rosa : Quand je vais à Ekaterinbourg [en vacances depuis la France], il me demande toujours d'animer une conférence avec les étudiants de première année. Il m'invite à l'université, dans une grande salle, où tous les étudiants de première année sont réunis et me posent des questions pendant tout une heure : comment se passent mes études, mon travail, ma vie en France… ? Il [l'enseignant] aime beaucoup ça. [en souriant] […]
>
> OG : Mais pourquoi aime-t-il ça ?
>
> Rosa : Mais parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui veulent partir à l'étranger, même trop ! Et quand je parle, je parle aussi de choses assez… compliquées et contradictoires, de choses pratiques que l'on n'entend normalement nulle part. Et quand je raconte tout ça, il y a toujours quelqu'un qui me demande à la fin : « Écoute, mais pourquoi [compte tenu de tout ce que tu dis] tu restes toujours en France ? À quoi ça sert ? Reviens à Ekaterinbourg ! » [rires] Et c'est justement ça qu'il [mon professeur] aime et qu'il cherche. Cet effet révélateur. Une sorte de contre-agitation : « Vous voyez cette fille comment elle souffre dans sa France, la pauvre ? Alors, n'allez nulle part ! » [rires]

De même, selon le témoignage de Marina S., ancienne étudiante de la faculté de langues romaines à Khabarovsk, d'où les départs d'étudiants à l'étranger semblent massifs (d'après Marina S., dans son groupe d'étudiants, seules deux personnes parmi quinze sont « restées en Russie »), sa professeure de français était « une dame pour qui aller à l'étranger signifiait trahir la partie » : « Elle n'a jamais été en France, tu vois. Et elle était chiante. Elle nous disait : "Je sais, je sais que vous ne voulez que partir, que vous ne

pensez qu'à ça." Pour cette raison, demander une lettre de recommandation auprès d'elle, c'était… [condamné à l'échec]. »

Réciproquement, dans les universités et facultés où les départs d'étudiants apparaissent comme moins fréquents et moins bien organisés institutionnellement, parfois peu tolérés, on retrouve des enseignants isolés convaincus des bénéfices d'une mobilité internationale et qui tiennent à persuader les étudiants de la pertinence d'un départ. C'est le cas de Véra, étudiante en design, qui reçoit les sollicitations, les encouragements et les aides divers de son enseignant d'université quasiment à titre privé. Cet enseignant est présenté dans l'entretien comme marginal par rapport à l'ensemble de ses collègues de la faculté (« Il était actif, n'était pas comme les autres. »), tout comme Véra se positionne comme marginale par rapport à ses camarades d'études (en l'écoutant, Véra est la seule parmi ses camarades de la faculté qui veut plus que la « peau d'âne » qui est le diplôme de son établissement).

> C'était une des personnes, la seule personne en fait, qui croyait en moi. Il m'a finalement appris que ma vie pourrait être tout à fait autre que ce que j'avais prévu, que ce que mes parents avaient prévu. Il était un peu fou, ce prof. [...] Je me disais souvent à l'époque qu'il était fou, qu'il ne comprenait pas que c'était impossible [que je parte étudier en France]. […] [Il] m'a dit : « Tout est possible, tu es jeune, tu as toute la vie devant toi, tu peux y aller. » Il a dit même : « Tu dois y aller. Mets-toi à apprendre le français ! »

Si les sollicitations d'enseignants pour s'engager dans un départ peuvent être plus isolées, elles ne sont pourtant pas moins efficaces. Au contraire, comme le prouve le cas de Véra ou ceux d'autres interviewés, s'effectuant davantage à titre privé, ces incitations semblent plus fortes et suivies. Elles s'apparentent parfois à un recrutement par cooptation.

Repéré par un de ses professeurs de la faculté de physique de Moscou, Ossip bascule ainsi vers la préparation du départ. En réponse à ma proposition de participer à l'enquête, ce jeune physicien écrit : « Je ne sais pas si mon cas vous convient. Je suis venu en France pour préparer une thèse. Ce n'était pas tout à fait ma décision, car, en cinquième année [de mes études à Moscou], on m'a littéralement attrapé dans un couloir [d'université] et on m'a dit : "Il faut que tu ailles à Bordeaux." Comme le sujet [de thèse] était intéressant, j'ai dit oui. »

Durant l'entretien, Ossip explique qu'il ne figurait pas parmi les meilleurs étudiants de la faculté, mais qu'il était « en bonne relation » avec son enseignant. L'incitation que

l'interviewé reçoit de la part de ce dernier est bien solide et, malgré quelques hésitations, Ossip entre rapidement dans les préparatifs. On voit à travers ses mots que, antérieurement, il avait réfléchi quant au fait d'étudier à l'étranger et qu'il craignait de s'engager dans un départ non assuré institutionnellement : ce n'est pas la phrase « Tu vas à Bordeaux » mais le contrat doctoral qui lui est personnellement proposé qui lui fait commencer la préparation de son départ.

De même, comme le témoigne Maxime, l'organisation institutionnelle des départs d'étudiants n'était pas transparente à la faculté de physique à Saint-Pétersbourg, et ce n'est pas l'ensemble des élèves qui ont été « poussés [à partir] » par les enseignants (rappelons encore les propos d'Oleg, étudiant de l'Académie de l'architecture de Moscou, qui « n'avai[t] jamais été mis au courant » quant à des programmes d'échange avant d'avoir spécialement contacté le service des relations internationales).

> OG : Dans ta faculté, tous les étudiants ou presque partaient étudier à l'étranger ?
>
> Maxime : Non ! Seuls quelques étudiants [sont partis étudier], plus jeunes, en deuxième année. […] Eux bénéficiaient d'un bon programme d'échange, mais pas nous.
>
> OG : C'est-à-dire que c'était plutôt récent et… réservé à ceux qui étaient plus jeunes ?
>
> Maxime : Pas seulement, pas seulement. […] C'est la Russie, que veux-tu ?! Pour partir quelque part, il fallait être quelqu'un de… correct.
>
> OG : Dans quel sens ?
>
> Maxime : Euh… on a eu quelques programmes d'échange, nous. Avec l'Allemagne, avec la France aussi. Mais l'information à ce sujet ne circulait pas. Et, souvent, elle nous parvenait après que toutes les places ont été prises. […] C'étaient ceux qui étaient très proches de la faculté, de l'administration, des professeurs qui partaient. Je ne veux pas dire qu'ils ont fait de la lèche, mais c'étaient les gens qui… avaient leur entrée à la faculté. Ceux-là, oui, on les poussait : « Allez, allez ! » Les autres n'étaient tout simplement pas au courant.

En outre, il convient de noter que dans certains cas, comme dans celui de Zinaïda, on observe une unanimité entre les injonctions du milieu universitaire et celles que les interviewés reçoivent de la part de leurs parents : la préparation du départ de Zinaïda apparaît incitée et assistée de tous les côtés. Dans d'autres cas, une séparation s'observe entre les influences parentales et celles qu'exercent les enseignants, et cela peut

compliquer l'engagement dans les préparatifs. Par exemple, dans le cas de Véra, on voit qu'au moins durant un moment l'interviewée est tiraillée entre ce qu'elle entend de la part de ses parents (« Oublie ça, on n'a pas d'argent ») et les paroles émanant de son enseignant d'université (« Tout est possible, tu es jeune, tu as toute la vie devant toi, tu peux y aller, […] tu dois y aller »).

En même temps, cette interviewée apparaît comme quelqu'un qui a une certaine ancienneté dans ce qui est la relativisation de l'opinion de ses parents, travaillant comme ouvriers dans le bâtiment. Leur incompétence concernant ses projets d'études est soulignée plusieurs fois par Véra. Par exemple, comme elle le dit, il était important pour ses parents qu'elle poursuive ses études dans le supérieur, mais ils ne pouvaient pas l'accompagner dans son choix d'université ou de future filière : « Choisis toi-même, on n'y comprend rien. » Le cursus universitaire de Véra est ainsi géré par elle-même. Ses parents sont également absents de son récit concernant l'expérience scolaire. Cette interviewée semble être mise précocement dans une situation où elle est la seule garante de ses progrès, émancipée précocement de ses parents.

Dans le cas de Polina survient également un moment de tension au sujet de son départ en tant que fille au pair, mais ses parents finissent par accepter, car, comme le souligne l'interviewée, l'incitation provient de son enseignante de français : « Papa s'est finalement calmé, parce que la proposition avait été faite par mon université, et non pas par n'importe qui. » On note également que les parents de Polina étaient depuis longtemps sensibles aux verdicts scolaires et aux évaluations faites par les enseignants de leur fille. Notamment, l'envie de cette dernière d'apprendre la langue française ne sera tolérée par ses parents qu'après que sa professeure a mentionné un jour les progrès importants de l'interviewée en français et signalé la nécessité de prendre cela en considération en choisissant sa future filière d'études. C'est ainsi que les parents de Polina, qui voulaient que leur fille devienne médecin, se mobilisent pour la préparer au concours d'entrée à la faculté de langues étrangères.

Pour terminer, dans une partie des cas, ce ne sont pas des incitations de la part des milieux familiaux ou universitaires qui motivent les interviewés à commencer leurs préparatifs. On comprend pour autant que, dans la situation où ces deux univers sont hostiles ou indifférents envers un voyage d'études à l'étranger et ne délivrent pas d'incitations pour

préparer un départ, un souhait d'étudier ailleurs qu'en Russie peut être plus difficilement transformable en actions.

*L'*action des pairs et ses limites

Le réseau des relations qui s'appliquent à encourager la préparation du départ est considérablement vaste. Outre les parents et les enseignants, peuvent en faire partie de nombreuses autres personnes et, en particulier, les pairs. On a vu précédemment que des amis et des connaissances peuvent faire songer à un voyage d'études à l'étranger et contribuer ainsi à concevoir une mobilité internationale. Ils peuvent également délivrer des injonctions pour passer à la préparation du départ. C'est par exemple le cas de Sabina, entre autres, dont le « Basta ! Je dois enfin commencer à apprendre le français ! », qui marque le début de sa préparation du départ, est directement lié à la conversation avec une amie d'université.

Pour d'autres interviewés, il s'agit d'un milieu local francophone et francophile qui préexiste à leur départ et contribue grandement à le préparer. C'est lors de la fréquentation des cours de français que Yulia rencontre une jeune fille « obsédée » qui se prépare « concrètement » pour aller étudier en France, avec une « énergie contagieuse », pour reprendre les expressions de cette interviewée. De même, Vladimir ou Ivan, en étudiant la langue française, nouent et multiplient des contacts avec des personnes qui partagent leur intérêt pour la langue et le pays de la langue étudiée et qui incitent ces interviewés à un départ. Ces personnes peuvent être plus avancées dans la préparation du départ, voire être parties et livrer ainsi un modèle. Parfois, ce sont des amis étrangers qui incitent : longuement hésitant devant la perspective de s'engager dans un départ, Ivan reçoit une incitation et une proposition d'aide de la part de son amie française, rencontrée via le milieu francophone/francophile de Saint-Pétersbourg que côtoie cet interviewé.

Quelques départs apparaissent en outre être incités par les pairs membres de famille, notamment par les sœurs ou les frères aînés déjà mobiles (Pavel, Olga D., Anastassia, Andrey D.). Tout comme dans le cas d'incitations parentales, un terrain propice et potentiellement réceptif à une incitation existe pourtant au préalable.

Certains interviewés se révèlent d'ailleurs eux-mêmes comme incitateurs au départ d'autres personnes. Par exemple, en préparant son départ en France, Rosa y incite quelques amies de sa faculté et en « recrute » une qui « se laisse persuader » et qui sera sa compagne durant les premiers mois du séjour. De même, étant lui-même en préparation

d'un départ à Lyon, Klim « invite » son amie à le rejoindre, tout en effectuant une partie des préparatifs à sa place.

On comprend en même temps que l'incitation des pairs à basculer vers la préparation du départ n'est efficace que si au moins une espérance floue est déjà formulée quant à des études en dehors de la Russie et qu'une mobilité est reconnue comme bénéfique et approuvée par celui qui est l'objet de l'incitation. Selon Klim, amené à parler de son amie qu'il a « invitée » à étudier à Lyon, ces bénéfices d'un voyage d'études vont de soi : « Enfin, ce n'est pas à Magadan que je l'ai invitée, mais à Lyon ! Bien sûr, elle était partante, elle le voulait elle-même. » Si ces bénéfices ne sont pas évidents au moment où la personne reçoit une incitation, l'effet peut être nul (le cas de Félix (non mobile) dont la petite amie part étudier en Espagne et l'incite à la rejoindre, mais sans succès ou le cas de l'amie de Zlata) ou retardé (le cas de Valéria qui a été incitée, par des comédiens américains séjournant à Saint-Pétersbourg, à un départ à l'étranger, mais qui « oublie » cet épisode pour quelques années).

Par rapport à ce groupe d'incitateurs, on remarque également qu'ils disposent fréquemment de plus de ressources pour effectuer une mobilité que les interviewés qui font l'objet de cette action des pairs. Ce sont des pairs plus expérimentés en termes de circulation internationale.

Par exemple, dans le cas de Polina, l'entrée dans la préparation du départ est liée à la relation d'amitié, durant ses études universitaires, avec « une fille de parents riches et avancés, célèbres sportifs », pour reprendre les propos de l'interviewée. Cette amie, explique Polina, a beaucoup voyagé à l'étranger dans son enfance et c'est elle qui non seulement l'encourage à ne pas abandonner son « rêve » d'aller en France, mais aussi lui fournit une méthode pour le réaliser : partir en tant que fille au pair.

L'histoire de Ksenia est similaire. Sa « meilleure amie » d'université est une ancienne élève de l'école renforcée en anglais. Deux années avant le départ de Ksenia en France, elle vient étudier le marketing à Londres, délivrant ainsi un exemple et un modèle pour l'interviewée. C'est grâce à elle que surgit l'idée « osée » du départ chez Ksenia ; cette dernière apprend progressivement à penser cette idée comme faisable et normalise en quelque sorte la perspective d'un départ qui lui paraissait jusqu'alors peu réaliste. Les deux jeunes filles voyagent par exemple en Europe dans le cadre du couchsurfing, et Ksenia est amenée à conclure, entre autres, qu'il est possible de voyager à l'étranger sans

dépasser son budget. Par ailleurs, c'est en se logeant chez des membres du couchsurfing, et donc en économisant sur ce poste, que l'interviewée parvient par la suite à passer le concours d'entrée dans une école des beaux-arts en France.

À cet égard, l'hétérogénéité de réseaux de sociabilité contribue à augmenter la probabilité de recevoir une incitation à la préparation du départ. En même temps, beaucoup d'interviewés se révèlent fréquenter des milieux plutôt homogènes où certaines choses se pratiquent ou se disent et d'autres non. La fréquence d'expressions type « tous mes amis pensent ceci ou cela » confirme ce point. Ainsi, comme le témoigne Tatiana, qui côtoie un milieu de jeunes intellectuels de Saint-Pétersbourg, il n'est pas « trop chic » pour ses amis d'envisager un départ à l'étranger. En effet, ce sont « des gens entreprenants qui ne pensent qu'à accrocher une subvention internationale » qui sont réprouvés par Tatiana et par son cercle de fréquentation (elle cite quelques exemples parmi ses connaissances, des gens « actifs, débrouillards » qui ne veulent pas « vivre en Russie, assumer ça, travailler, faire ce qu'ils peuvent pour leur pays »). Pour pouvoir être incitée à un départ Tatiana doit ainsi se déplacer (lauréate d'un concours d'essai organisé par l'Institut Goethe de Saint-Pétersbourg, elle bénéficie d'un séjour linguistique de trois semaines à Munich) et côtoyer d'autres pairs qui lui délivreront un autre point de vue sur la mobilité internationale étudiante.

La fréquentation du milieu de pairs où l'on peut recevoir une incitation à un départ apparaît ainsi assez prédéterminée d'avance (parents « prooccidentaux », école renforcée en langues étrangères, filière supérieure à vocation internationale), et c'est une rupture préalable avec l'entourage habituel qui ouvre, dans quelques cas, la possibilité de nouer des relations d'amitié avec quelqu'un pouvant inciter à un départ. Comme nous le voyons dans l'extrait de l'entretien avec Zlata cité dans le premier chapitre, dans lequel une amie d'école est mise en scène, l'incitation des paires peut rester sans effets : Londres « ne séduit pas » l'amie de l'interviewée. À l'époque, la question d'un départ éventuel à l'étranger n'existe ainsi que pour l'interviewée, étant en train de se munir, durant sa scolarisation, de compétences linguistiques de manière plus impliquée que son amie. Cette dernière, dont la langue anglaise était « à pleurer », comme le signale Zlata, apparaît dans l'entretien comme quelqu'un qui ne reconnaît pas dans son interaction avec l'interviewée une source d'inspiration pour effectuer une mobilité internationale. Notons, que cette même amie change d'avis quelques années plus tard, au moment où Zlata étudie en France. Sa camarade d'école est à ce moment-là doctorante de l'université de Saint-

Pétersbourg, elle s'occupe de l'art contemporain et commence à s'intéresser activement à ce qui « ne la séduisait pas » auparavant.

En effet, plusieurs interviewés, avant de recevoir une incitation de pairs, entreprennent certaines démarches allant à l'encontre de ce qui se fait dans leur milieu et s'entourent de personnes qu'ils n'ont pas fréquentées jusqu'alors : issus de familles peu diplômées, ils parviennent à entrer à l'université nationale (Polina) et, notamment, à intégrer une filière supérieure fortement compétitive qui ne leur était pas « promue » (Zarina) ; ils choisissent un métier « original » pour leur entourage immédiat (Tamara – philosophie, Michaïl – danse) ; ils envisagent un changement de métier et font des connaissances dans des mondes jadis inconnus (Ivan, Stanislav) ; ils vont étudier des langues à l'âge adulte et rencontrent, parmi les élèves, des personnes qui les incitent à un départ (Yulia), ou bien, étant jusqu'alors de faibles voyageurs, ils entreprennent un déplacement et nouent dès lors des relations aussi bien décisives qu'inédites (Tatiana). C'est ainsi, par l'intermédiaire de ces nouveaux amis et connaissances que ces interviewés sont amenés à côtoyer lors d'activités toutes nouvelles, qu'une incitation ou une série d'incitations envers un départ à l'étranger émanent.

1.2. Un « bon moment » pour envisager le départ

Plusieurs départs ne commencent pas tout à fait ou pas seulement par une incitation de l'extérieur, mais plutôt par une situation perçue comme incitatrice et présentée dans les entretiens comme « le bon moment » :

> C'était le bon moment pour partir, j'ai terminé mes études, je me suis séparée avec mon petit ami, rien ni personne ne me retenait. (Élena C.)

Ce « moment » n'est parfois « bon » que relativement, car il peut s'agir d'une période assez difficile et tourmentée dans le parcours de vie. Pour dire autrement, il s'agit d'un carrefour biographique qui se crée pour plusieurs – à la fin des études supérieures par exemple ou lors d'autres circonstances – et les font s'orienter vers un départ étudiant.

Le cas de Stanislav peut être cité à cet égard. À l'âge de vingt-cinq ans, cet ancien élève de l'école renforcée en anglais et diplômé de la faculté de management travaille comme directeur général de la filiale d'un conglomérat international. « Tout content » de sa vie, Stanislav n'envisage aucun départ de son pays. La fragilisation de sa situation professionnelle (« la crise économique » de 2008 est évoquée dans l'entretien comme sa principale raison) jusqu'alors considérée comme stable amène Stanislav à licencier et à

passer à des actions qui l'amèneront, deux années plus tard, à rejoindre une école de photographie en France.

De même, certains passages à la préparation du départ, présentés dans les entretiens comme émergés tout seuls, prennent normalement place à l'approche ou durant la traversée d'un carrefour biographique important, lié au cycle de vie ou probable à tout moment. Ces départs ne sont pas actionnés par des incitations extérieures, au moins selon les interviewés, ou bien leur rôle est plutôt secondaire. C'est la situation qui apparaît incitatrice car une instabilité qui se crée permet aux interviewés de basculer vers la préparation du départ, parfois pensé depuis longtemps ou tenté dans le passé sans succès. La fin des études supérieures nationales, surtout concernant des filières aux débouchés professionnels incertains, des séparations amoureuses et des licenciements constituent des exemples de ces situations incitatrices. Beaucoup des départs des personnes rencontrées commencent à se préparer quand l'interviewé vit une de ces situations qui déstabilisent de telle ou telle façon son cours de vie.

Certains jeunes hommes interviewés disent également être confrontés, après leur diplôme national, à l'obligation de passer leur service militaire. Cette perspective peu séduisante pour eux de se retrouver très bientôt « dans la caserne » (Klim, Ivan, Oleg et Vladimir en parlent) fait pencher en quelque sorte la balance du côté des actions pour préparer un départ. À ce moment, ils s'interdisent des ajournements et des flottements (« maintenant ou jamais » de Klim) et ils s'engagent aux préparatifs.

Il convient pour autant de noter que quelques non mobiles interviewés ont vécu ces mêmes situations avec une acuité comparable, mais ont choisi d'autres issues que de s'orienter vers la préparation du départ à l'étranger. À cet égard, tous ne peuvent pas investir un « bon moment » pour franchir le pas des préparatifs, car un certain nombre de conditions préfigure la sortie de bifurcation que les interviewés empruntent, facilitant ou mettant des entraves à leur passage à la préparation du départ.

On peut comparer à cet égard les cas de Daria et de Victoria (non mobile). Le passage de Daria envers la préparation du départ s'effectue à l'issue d'une période assez anomique de sa vie. L'interviewée abandonne ses études supérieures en Russie au terme d'une année et demie. Parallèlement, elle quitte l'appartement de ses parents (en raison « de conflits » avec ceux-ci), vit « des ennuis de toutes sortes » (elle évoque, entre autres, « plusieurs histoires déprimantes avec l'autre sexe » et « des problèmes d'alcool »), commence à

travailler comme serveuse dans un café et prend des photos (« oui, entre autres, je suis encore photographe », dit-elle avec une ironie) : comme Daria le résume elle-même, elle ne fait « rien », pendant les trois années qui précédent son départ pour étudier en France. On comprend en même temps que la sortie de la situation difficile est quasiment décidée d'avance pour cette interviewée. Quand Daria se pose la question « Quoi faire pour m'en sortir ? », la seule réponse qui lui vient à l'esprit est d'aller en France (« Sinon, où encore ? » dit-elle). On peut notamment identifier chez la jeune femme un nombre de conditions initiales qui pré-structurent sa décision : le projet inachevé d'émigration en France chez ses parents dans les années quatre-vingt-dix (« Le temps a été pénible, mais, ensuite, tout allait plus ou moins bien dans notre pays de merveille et on est finalement restés là-bas »), l'appartement à Paris que sa famille possède, dix années d'études de Daria dans une école russo-française de Saint-Pétersbourg et de nombreux voyages en France durant son enfance. Il s'avère d'ailleurs que voir leur fille étudier en France est ce dont « rêvent » les parents de cette interviewée.

Victoria, qui se positionne durant l'entretien comme quelqu'un aimant la France et qui a vécu des situations difficiles et différents carrefours durant plusieurs années, entre ses quinze et vingt-cinq ans, ne considère pas quant à elle les carrefours rencontrés en tant que possibilité de réaliser son « rêve français ». Cette interviewée ne possède en effet aucune ressource comparable à celles de Daria ; elle n'a pas rencontré de personnes l'incitant au départ, ni au sein de sa famille, ni à l'université, ni parmi ses amis, et elle vit son amour pour la France comme un rêve illégitime qui n'est pas destiné à se réaliser.

1.3. Des insatisfactions à l'origine des actions pour un départ ?

Afin de parler de leur départ, certains interviewés mobiles ne s'attardent pas sur des incitations extérieures, même si l'on peut en détecter quelques-unes dans leurs propos, ni sur des moments opportuns. Dans leur récit, le passage à la préparation du départ est présenté comme la conséquence d'un mécontentement qu'ils ont éprouvé à une période. Les sujets de leur insatisfaction sont différents d'un cas à un autre, allant d'une désapprobation du climat aux études ou au travail à celle du gouvernement russe et de la Russie en général (je reviendrai dans la deuxième partie sur ce sujet).

En particulier, les critiques des interviewés à l'égard de leurs études supérieures nationales sont abondantes. La qualité de l'enseignement dispensé à l'Université russe est perçue très faible par plusieurs. Comme ils nous le disent, cet enseignement est « obsolète »,

« anachronique », sans lien avec les réalités pratiques du futur métier et « autoritaire », à savoir écrasant la liberté de réflexion et d'expression des étudiants. Cela concerne surtout les filières artistiques. Pour ne citer qu'un petit nombre d'exemples possibles :

D'après Yulia, au sein du système russe de formation en arts plastiques, « dessiner des têtes en plâtre » est le savoir central, voire le seul proposé aux étudiants. Ceux-ci deviennent ainsi, dit l'interviewée, « copistes des classiques » et n'apprennent pas à « réfléchir de manière indépendante, [à] être créateurs contemporains », ni à maîtriser des techniques variées, « de la gravure à la vidéo ».

Anton parle de ses études en architecture comme d'un temps ennuyeux (« Il me fallait, disons, cinq minutes pour comprendre ce qu'on m'expliquait pendant toute une année »), mais aussi perdu, durant lequel il n'a appris qu'à faire des « visualisations en 3D », « jolies » mais peu réalisables, et ce sans que ses enseignants, « très vieux » pour la plupart, y aient contribué (« Le problème est qu'en matière de logiciels les étudiants étaient plus avancés que les profs »). « On apprend à dessiner des colonnes de tous ordres, mais non à construire » : voici comment Olessia résume sa formation nationale en architecture.

Daria s'ennuie également durant ses études à l'université de cinéma et de télévision de Saint-Pétersbourg (« Pendant les cours, pour que ça ne soit pas trop ennuyeux, je prenais des notes en français auprès de nos professeurs »). Elle est frappée de constater l'incompétence et l'indifférence de ses enseignants qui « s'en fichaient du cinéma » et qui ne voulaient que « se maintenir tout simplement » à leur poste d'université. La description qu'elle fait de ses camarades de la faculté est semblable à celle qu'elle fournit du corps professoral : « ignorants » et « incultes », dit Daria, les étudiants « courent après n'importe quel diplôme ». Son université est finalement, d'après elle, « un cloaque » ; « Oui, cette université, c'est… la classe, dit-elle sarcastiquement, c'est au-dessus du bien et du mal. »

Valéria juge sa formation à l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg comme « trop académique, trop traditionnelle », mais aussi « très autoritaire », « directive », « cruelle », visant une universalité difficile à atteindre et, au bout du compte, inutile car reposant sur une représentation obsolète du métier de comédien :

> Comme si tu ne savais rien, comme si tu étais tabula rasa, un morceau de cire à partir duquel ton maître te créait. [...] Il y a un certain assortiment d'éléments qui sont considérés comme obligatoires pour la formation de comédien. En Russie, pas

> en France ! Sans lesquels tu n'es pas comédien. Par exemple, le comédien doit savoir escrimer au fleuret, il ne peut pas ne pas savoir ! Il ne peut pas ne pas savoir saluer comme on le faisait en Espagne à une certaine époque. Il doit connaître les classiques par cœur, chanter, danser, faire le grand écart… Et si tu ne sais pas faire le grand écart, on te le fera faire en deux semaines. Sans parler du pouvoir absolu de ton maître, qui te casse si je peux dire : tu dois devenir une autre personne, assumer ce modèle que l'on t'impose. […] Il faut toujours faire ce que tu ne sais pas faire. Si tu es calé en danse, tu peux par exemple ne pas savoir chanter, alors qu'il faut savoir faire les deux. Il faut ! […] Et pour qu'un jour on te dise « Tiens, cette fois, ce n'était pas mauvais », il te faut faire un énorme effort sur toi-même.

Certains interviewés étudiant en sciences humaines et sociales ont également tendance à adopter une attitude très critique à l'égard de leur formation nationale. Ékaterina qualifie la psychologie enseignée à l'université d'État de Moscou de « fermée sur l'histoire de la psychologie russe, sur la science nationale » (le nombre d'heures consacrées à l'œuvre du psychologue soviétique Piotr Galperine est, à son avis, excessif, alors que l'œuvre d'Erich Fromm n'est pas étudiée). Larissa se souvient, « avec horreur », de « ces récits sombres sur l'homme-opérateur » délivrés par les enseignants de sa faculté de psychologie de Saint-Pétersbourg. Tatiana décrit ses études en histoire de l'art en insistant sur le préfixe « pseudo » : « pseudo-formation », « pseudo-professeurs ». Selon Élisaveta, diplômée de cette même faculté de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg, des « querelles dérisoires de clocher » y prédominent.

Il se peut également que les interviewés nous communiquent que, derrière leur passage à la préparation du départ, se trouve leur insatisfaction envers leur avenir anticipé. Polina n'est ainsi pas mécontente de ses études à la faculté de langues romaines dans une ville de province. Elle parle de ses enseignants d'université avec beaucoup de considération ; elle est satisfaite de la qualité de son éducation. Mais ses perspectives professionnelles la contrarient ; en témoigne sa conversation avec sa grand-mère, après la troisième année de ses études en Russie :

> Une soirée ordinaire de juillet, je passe chez ma grand-mère. Elle me dit : « Bon, [Polina], tu vas réussir ta vie. Tu vas bientôt terminer l'université, tu vas aller à l'école pour apprendre le français aux gamins… » Moi : « Non ! Jamais, jamais, retiens-le, jamais je n'irai travailler à l'école ! » Tout en larmes, je reviens à la maison.

Une déception du jeune diplômé quant au travail qu'il est amené à exercer après son diplôme national est aussi énoncée par certains. Ils considèrent les entreprises russes

comme irrationnelles ou inefficaces. Anton est fortement déçu de « ce business de cow-boys » dans lequel il est amené à participer en tant qu'architecte ; Tamara peine à rentabiliser son diplôme en philosophie et travaille dans « une boîte dans laquelle personne n'est responsable pour rien ». De même, à côté du « coup de pied » de sa mère, nous découvrons les « yeux éteints » d'Alina qui ressent une frustration en tant que désigner dans une ville de province où elle est amenée à effectuer un travail « idiot » et à communiquer avec des clients qui ont « mauvais goût » :

> À Perm, tout est effectivement encore pire qu'à Saint-Pétersbourg. [Cet « encore pire » renvoie à des critiques faites antérieurement par Alina envers sa formation en design à Saint-Pétersbourg, qui se traduit, d'après elle, en « un million d'heures » d'histoire de l'art, de peinture, de dessin, de sculpture, « sans aucun apprentissage pratique du métier », jusqu'à ce que « faire, par exemple, une brochure, une affiche banale » pose problème aux diplômés de cette faculté.] À Perm, il y a des gens qui ne connaissent même pas ce mot, design ! Bref, un désastre. […] Les tâches étaient ennuyeuses, pas mauvaises [en termes de rémunération], mais… idiotes. […] Je travaillais dans une agence [de design] tout à fait ordinaire. Je faisais des trucs pour des cafés, pour des clubs. […] Le même travail que je pourrais faire à Saint-Pétersbourg, sauf qu'à Saint-Pétersbourg les clients sont beaucoup plus cultivés et leur goût est meilleur.

Une frustration apparaît alors comme un ingrédient important du passage à l'action. La non-mobilité de Rodion semble par exemple s'expliquer ainsi. Cet interviewé a des ressources, financières comme scolaires pour réussir les préparatifs, mais n'apparaît pas insatisfait du déroulement de sa vie et de sa carrière d'architecte ; il ignore les incitations extérieures et ne considère pas les carrefours biographiques comme une possibilité d'envisager un départ étudiant. Comme le répond aussi David, non mobile envers qui je joue en effet, à un moment de notre entretien, le rôle comparable à celui d'incitateur pour un départ : « Non, non, je ne vais aller nulle part. Je suis bien là où je suis. Partir pour chercher encore un plus grand confort, ce serait pervers. »

Pourtant, un mécontentement ne suffit pas pour s'engager dans un départ. Tout comme concernant le « bon moment » pour envisager des études internationales, celui-ci étant détectable – manqué ou inaperçu – chez les non mobiles, des insatisfactions envers des études supérieures ou d'autres domaines ne sont pas spécifiques aux interviewés mobiles. Des interviewés non mobiles les évoquent également largement. Margarita (non mobile) est déçue à son entrée à la faculté de peinture monumentale de Novossibirsk, ainsi qu'à sa sortie de cet établissement ; Lilia (non mobile) condamne, tout au long de l'entretien,

l'Académie des arts appliqués et industriels de Moscou et discrédite la qualité de l'enseignement qui y est dispensé ; Éfim (non mobile) est également mécontent de sa formation à l'université de cinéma de Moscou (le VGIK) : dans l'entretien, il compare son diplôme national avec « une valise sans poignée ».

De même, on ne peut pas dire que, comparativement aux mobiles, les interviewés non mobiles sont ceux qui s'épanouissent davantage dans leur travail en Russie après le diplôme. À cet égard, on peut comparer le cas d'Alina et celui de sa camarade d'études Lada (non mobile). Cette dernière m'a été recommandée par cette première qui déclarait à son propos : « Tu vas me dire pourquoi cette nana ne part pas [de Russie] ? Elle a tout pour partir ! » Effectivement, le cas de Lada pourrait déconcerter, car elle possède les ressources et les compétences pour pouvoir étudier dans un autre pays. Le départ de son amie Alina en France, ainsi que celui de membres de sa famille aux États-Unis, leur patrie ethnique, n'ont pas non plus de force incitatrice dans le cas de cette interviewée. Mais surtout, Lada manifeste une forte irritation quant à ses études nationales et son travail. Celle-ci aurait vraisemblablement pu la motiver à bouger. Tout comme Alina, elle disqualifie sa faculté de design, en décrivant par exemple, très ironiquement, les exercices proposés aux étudiants : « présenter une métamorphose d'un clou ou des lettres prises par le vent. » Elle note également que tous les enseignants étaient « d'un certain âge, au-dessus de la cinquantaine » et qu'ils « ne savaient peut-être pas eux-mêmes ce qu'est le design ». Après son diplôme, Lada exerce comme professeure privée d'anglais, puis comme designer dans des agences de Saint-Pétersbourg et en free-lance. Elle est extrêmement moqueuse et distanciée en parlant de son travail, et les épithètes qu'elle choisit pour son récit sont loin d'être des compliments : pour résumer ses propos, elle fait un « travail bidon » et « bâclé » pour satisfaire « nos boyards russes issus des années 1990 ». Pourtant, à la différence d'Alina qui met fin à sa mission non épanouissante au bout de quelques mois et part en France pour y étudier, Lada n'envisage pas le départ. Elle retrouve un certain confort dans sa posture distanciée et ironique envers son métier ; et ce qui a été perçu comme insupportable au début de sa carrière professionnelle lui devient acceptable avec le temps, suite à une socialisation professionnelle fort probablement.

Ainsi, les critiques recueillies concernant l'Université russe et le travail en Russie, auprès des mobiles comme non mobiles, ne permettent pas de conclure qu'un mécontentement engendre nécessairement le passage vers la préparation du départ étudiant à l'étranger. Je noterai aussi que, quasiment dans chaque récit, à côté des énoncés négatifs à ce sujet, on

peut trouver des jugements positifs, plus ou moins discrètement prononcés. Dans l'entretien avec Tatiana, ce moment apparaît par exemple lorsque la jeune femme parle de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg au sein de laquelle, précédemment décrite comme dispensant une « pseudo-formation », l'interviewée note des tendances qui lui plaisent : cela concerne notamment le caractère « fondamental » des savoirs qui y sont enseignés, dont l'alternative est « la spécialisation étroite » ; les deux modèles ont leurs avantages et leurs inconvénients, conclut l'interviewée. Valéria est également plutôt ambivalente qu'univoquement critique envers son établissement national : on ne peut pas dire que « faire un énorme effort » est décidément condamné par cette jeune comédienne et qu'elle ne s'y sent pas prédisposée. Au contraire, nombreux sont ses propos dans lesquels elle apparaît comme quelqu'un qui valorise la discipline et le travail et y voit une condition nécessaire au professionnalisme du comédien.

Par ailleurs, au-delà de la variété des critiques à l'adresse de l'enseignement supérieur en Russie, quelques foyers communs de déception se dégagent. L'un d'eux se situe clairement autour d'un ressenti que leur formation supérieure est de mauvaise qualité et que le niveau d'exigence envers les étudiants est bas dans leur établissement ; leur déception est encore plus grande si l'entrée dans un établissement supérieur s'accompagne – et c'est le cas de la majorité – d'une préparation, longue, intense et coûteuse, pour réussir les examens d'entrée. Voici à ce propos le récit des pratiques d'étudiants produit par Véra :

> Tu viens [à l'université], tu écoutes, tu prends des notes. Personne ne te demande rien et tu ne demandes rien à personne. Tu écoutes et tu prends des notes. De 9 heures à 14 heures, cinq jours par semaine. À la fin de l'année, tu te prépares aux examens. On te donne d'avance une centaine de questions auxquelles tu te prépares à répondre. Tu viens ensuite passer ton examen, tu tires au hasard une question et tu réponds à cette question devant le prof. Le prof t'écoute, puis te dit ta note. Après cinq années, tu deviens ainsi designer diplômé.
>
> Pour obtenir « quatre » à l'examen, il fallait être très paresseux, ne rien faire. Ça n'inspire pas trop, n'est-ce pas ? Tu dis des absurdités, tu fais du barbouillage d'enfant et tu obtiens de bonnes notes. Parce que tout le monde s'en fiche. Il n'y a pas de barre haute pour sauter.

Deux façons au moins de creuser ce point existent. La première consiste à mettre en avant des défauts du système d'enseignement supérieur en Russie, d'ailleurs identifiés par des experts, russes comme étrangers, en adhérant ainsi aux critiques des interviewés,

certainement justifiées et justifiables. Une autre façon de procéder est de se poser la question par quelle voie Véra ou d'autres interviewés qui s'expriment pareillement ont acquis ce besoin de « barre haute pour sauter », dont ils constatent l'absence, à leur grande déception, dans leur université nationale. Sur ce point, je vais chercher à proposer quelques pistes de réflexion dans la deuxième partie de cette thèse.

2. Du désirable au faisable

Nous avons précédemment vu que le souhait d'aller étudier à l'étranger peut être différemment vécu. En particulier, le statut accordé par les interviewés à ce désir se révèle variable. Certains laissent entendre qu'ils se sentaient tout à fait autorisés à penser à étudier ailleurs qu'en Russie, alors que, pour d'autres, ce n'était pas le cas. Plusieurs interviewés imposaient ainsi des restrictions à leur souhait de se rendre à l'étranger. Ils qualifiaient ce dernier d'« utopique », de « fou », et pensaient qu'il serait vain d'espérer pouvoir le réaliser et donc d'agir en conséquence.

Plusieurs éléments se conjuguent sur ce plan : un manque d'argent est souvent invoqué par les interviewés, ainsi qu'une maîtrise trop partielle d'une langue étrangère. Un jugement trop modeste que certains interviewés portent sur eux-mêmes doit aussi être pris en compte. Comme l'exprime Diamara dans l'extrait de l'entretien cité ci-dessous, elle se considérait, d'une part, insuffisamment dotée de compétences et de différents « talents » pour espérer recevoir une bourse d'études, et, d'autre part, insuffisamment aisée sur le plan économique pour pouvoir financer un séjour d'études avec ses propres moyens (ou plutôt ceux de sa famille). Un départ étudiant est d'emblée vu par cette interviewée comme difficile à réaliser et susceptible d'échouer, ou, pour dire autrement, comme désirable mais infaisable.

> Quand j'étais en Russie, je pensais que les études à l'étranger étaient réservées aux enfants de parents très très riches, ou aux enfants très talentueux. Je ne me considérais comme ni l'une ni l'autre. [petit rire] […] Je savais qu'à l'étranger tout a un prix, et j'avais l'impression que mes parents n'avaient pas assez d'argent pour payer mes études, ni pour louer un appartement, toutes ces choses qui coûtent cher… Concernant le talent… [petit rire] Je n'étais pas la première de ma classe. Enfin si, j'étais parmi les premiers, mais… cela ne veut dire rien. À l'université, j'étais moyenne. Je n'étais pas « très bien », j'étais « bien ». Or, les bourses, par exemple, sont versées aux meilleurs des meilleurs. […] Comme je savais qu'en

> principe il est très difficile de quitter notre pays et que je suis assez réaliste, je ne me permettais pas de rêver à ce sujet.

Cette représentation, nommée « réaliste » par Diamara, peut empêcher pendant longtemps de s'engager dans le départ : si partir étudier à l'étranger veut dire aller contre son « sens de la réalité », on peut supposer que ce n'est pas facile de s'y engager.

Au-delà des ressources financières et de divers compétences et « talents » dont certains interviewés se présentent privés, il se peut que ce soient des « traits de caractère » dont un manque est souligné dans l'entretien pour défendre l'idée qu'un voyage d'études est une chose à renoncer. Cette situation apparaît dans l'entretien mené avec Marina P. (non mobile) : elle « aimerait bien » étudier à l'étranger, mais considère ce projet comme « une ambition stratosphérique » à ne pas prendre au sérieux. De plus, durant l'entretien, Marina P. évoque d'autres personnes – une amie « brillante » (« Elle va vous convenir pour un entretien », me dit-elle), une autre « lumineuse » et, enfin, sa propre sœur aînée qui a « un caractère fort » – avec lesquelles elle estime qu'il est plus utile et plus intéressant pour moi de discuter d'éventuelles études à l'étranger qu'avec elle. L'interviewée s'efface, elle ne s'attribue clairement pas une capacité à réussir un départ, se considérant moins « énergique » et moins « ambitieuse » que les personnes mentionnées (en ajoutant tout de suite qu'elle n'en souffre pas). On constate que, pour Marina P., partir étudier à l'étranger reviendrait à agir contre elle-même, contre ce qu'elle considère son « caractère » et sa « nature ».

Les jeux ne sont pourtant pas faits d'emblée. Comme le montrent plusieurs cas de mobilité, la difficulté de se penser capable de réussir un départ peut être levée lors d'un processus particulier que l'on peut nommer l'apprentissage de faisabilité. L'importance d'apprentissages – d'une norme, d'une technique, d'une image publique de soi – dans la carrière déviante est démontrée par Becker[1] ; et la carrière de mobilité étudiante se révèle en comporter du moins un, durant lequel les interviewés apprennent qu'étudier à l'international est une chose qu'ils pourraient effectuer, et non pas seulement souhaiter.

L'apprentissage de faisabilité peut se dérouler à différentes périodes de la vie et selon diverses modalités. Y ressortent des situations diverses et complexes des personnes rencontrées. Les informations obtenues durant les entretiens sont trop disparates pour affirmer avec certitude que cet apprentissage se déroule plutôt lors de la période pouvant

[1] Becker H., Outsiders, op.cit.

être rétrospectivement nommée la phase de la conception, rendant ainsi cette dernière de plus en plus légitime et se prêtant à la réalisation, ou plutôt lors de la phase de la préparation du départ, au moment où la personne entreprend quelques premières modestes investigations et, après s'être assurée de résultats positifs, donne suite aux préparatifs. Il serait peut-être envisageable de faire de cet apprentissage une phase charnière entre la conception et la préparation du départ. J'ai abandonné cette perspective pour ne pas multiplier les phases.

On verra ci-dessous selon quel schéma se déroule l'apprentissage de faisabilité, qu'il peut être effectué assez tardivement au sein d'un établissement d'études, ou bien assez précocement et par de là enfoui en quelque sorte. Certains interviewés apparaissent également ne pas être en condition d'apprendre progressivement que le départ étudiant est faisable ; ils s'embarquent « tête baissée » dans un départ, tout en découvrant que les choses sont faisables.

L'apprentissage de faisabilité à effectuer pour préparer le départ

De l'examen de plusieurs récits ressort une certaine reconversion mentale durant laquelle les interviewés, d'une part, vivent une démystification d'un départ pour les études à l'étranger – qu'ils jugeaient jusqu'alors comme un comportement de luxe, réservé à une petite minorité de personnes fortunées ou dotées de « talents » innés (pour les langues ou pour d'autres matières), ainsi que d'un « cran » ou d'autres qualités –, et, d'autre part, prennent progressivement confiance en eux et en leur capacité à agir, et parviennent à utiliser leurs atouts cachés pour préparer leur départ étudiant.

Le début de ce processus peut se traduire dans les entretiens par le passage du temps conditionnel à celui de l'indicatif. Par exemple, Tamara exprime différemment son souhait d'aller à l'étranger selon qu'elle évoque telle ou telle période de sa vie : d'abord, sous forme d'un souhait irréel, soumis à des conditions qui ne sont pas remplies, ensuite sous forme de souhait déjà potentiellement réalisable.

> [Tout au début de l'entretien, en répondant à ma question sur la manière dont une première idée sur des études hors de la Russie est apparue.] J'avais cette idée à l'université déjà… Ah, non, non, beaucoup plus tôt, beaucoup plus tôt ! Mais… c'était simplement une petite pensée vague… [selon laquelle] ça serait peut-être sympa d'étudier quelque part à l'étranger. […] En effet, moi, je suis de [nom de sa ville d'origine où elle a suivi ses études secondaires], dans la région de Sverdlovsk. Si tu n'as jamais été là-bas, tu ne comprendras pas. Par exemple, dans ma classe,

> seuls trois élèves [dont moi] sont entrés à l'université [quelque part en Russie] ! C'est une ville ouvrière. Là-bas, tous deviennent ouvriers. Les garçons… La mentalité est telle que… […] Écoute, quand tout le monde pense d'une certaine façon, il est très difficile de penser autrement. Et là-bas, je n'osais même pas rêver [à des études à l'étranger]. Sans ça déjà, tout le monde me croyait folle. [petit rire] […] J'avais cet état esprit, j'avais cette petite pensée bien avant de… [mes études universitaires] Mais… je n'osais pas rêver ! Je ne suis pas géniale, c'est évident. J'ai terminé l'école sans mention. Et… en réalité, je n'étais pas sûre d'avoir le droit d'y penser.
>
> [En parlant de ses études supérieures, d'abord à Ekaterinbourg, puis à Saint-Pétersbourg.] Moi, je voulais voyager, apprendre des langues, voir le monde. Je ne savais pas trop comment ça se fait, mais cette idée… de continuer ma formation à l'étranger, pas forcément en France, la France est apparue plus tard… Cette idée… [en rebondissant] De plus, en effet, à un moment, j'ai compris que ça se faisait. Beaucoup de gens… [font ça] Ça se fait, voilà, c'est une chose assez répandue, en effet [d'aller étudier à l'étranger]. J'ai rencontré des gens qui… […] Je ne m'en souviens plus exactement, mais à partir d'un moment, tout ça m'a semblé assez réel, et j'ai commencé à chercher des programmes, des bourses.

On constate que la représentation de Tamara s'est modifiée en quelques années : son souhait d'aller étudier ailleurs ne lui paraît plus déplacé, et elle est amenée à reconnaître une banalité des voyages d'études à l'étranger. « Ça se fait », répète-t-elle trois fois, dont la première fois pour avouer que, dans un moment, elle ne savait pas encore « comment ça se faisait ». L'interviewée n'est plus perturbée par cette « petite pensée vague » sur des études à l'international : désormais, celles-ci deviennent « assez réelles » et ne lui paraissent plus être l'apanage de personnes « géniales » qui terminent l'école avec mention ; Tamara « ose » « vouloir » et elle « commence ».

Ce processus se déroule, bien sûr, en interaction avec d'autres personnes : c'est en fréquentant « des gens », des milieux plus diversifiés que ceux de sa ville d'origine, d'abord à Ekaterinbourg, puis à Saint-Pétersbourg, que Tamara est conduite à redéfinir son souhait comme réalisable. Ce ne sont pourtant pas seulement, ni principalement, des incitations reçues de l'extérieur qui constituent l'apprentissage de faisabilité dans son départ. En effet, pour accomplir ce processus, le candidat à une mobilité étudiante doit entreprendre lui-même des actions et, par de là, il s'assure qu'un départ, jadis jugé irréaliste, est tout à fait faisable.

On comprend par exemple qu'entrer à l'université nationale présente déjà pour Tamara une action forte et inédite qui constitue une sorte de première marche en direction de son départ étudiant à l'étranger. Ayant réussi le concours d'entrée, l'interviewée aurait dû apprendre qu'elle peut réaliser ce que son entourage, celui d'une « ville ouvrière » où « tous deviennent ouvriers », considère comme utopique :

> Personne ne croyait que je puisse faire ça [à savoir passer le concours d'entrée à la faculté de philosophie à Ekaterinbourg]. Et même quand j'étais déjà inscrite, plusieurs personnes [de ma ville d'origine] ne me croyaient pas : elles pensaient que je déconnais.

En étudiant à Ekaterinbourg, Tamara est ensuite incitée, par une amie d'université, d'effectuer un séjour Work&Travel aux États-Unis. Lors de ce séjour de trois mois à Rhode Island, elle est conduite à se détacher encore plus radicalement de son milieu d'origine et à faire évoluer ses jugements quant à elle-même. À son retour, l'interviewée se présente plus active, plus ambitieuse et plus courageuse ; elle envisage notamment un déménagement, longuement souhaité, d'Ekaterinbourg à Saint-Pétersbourg et réussit son transfert universitaire.

> Je voulais en effet étudier à Saint-Pétersbourg dès l'école. J'hésitais entre cette ville et Ekaterinbourg. Ce sont mes parents qui ne m'autorisaient pas à aller à Saint-Pétersbourg : c'était loin, c'était cher et… encore plus incertain [qu'à Ekaterinbourg]. Mais, premièrement, après les États-Unis, je ne demandais plus leur avis et, surtout, je ne craignais plus rien, moi. [petit rire] Deuxièmement, la vie aux États-Unis était si… belle. [petit rire] Tu arrives là-bas et tu vois le soleil, l'océan, les gens tout heureux, tout bronzés… Je me suis bronzée très vite. Et l'argent… On gagne si facilement de l'argent là-bas. J'ai travaillé à mi-temps et j'en ai gagné beaucoup ! Jamais dans ma vie je n'en avais eu autant ! […] J'ai compris que la vie est belle. [petit rire] À Ekaterinbourg, par exemple, j'ai été logée dans un foyer d'étudiants où tout était… triste. Nous étions quatre dans la chambre et nous n'avions même pas de… Là-bas, on ne sait pas comment faire pour que les conditions les plus élémentaires de vie s'améliorent. Aux États-Unis, tout était mieux, propre. Tu vois ce que je veux dire ? En bref, j'ai compris que… Enfin… « Pourquoi je vis dans ces conditions-là ? [je me demandais] Je suis moins bien que ces Américains ou quoi ? » Aux États-Unis, j'ai réellement compris qu'en travaillant uniquement à mi-temps je pouvais vivre normalement, louer une chambre seule, sans trois voisines, et avoir un lit et un bureau. […] [Lorsque je suis revenue des États-Unis,] j'ai commencé à bouger, à chercher des moyens pour m'en sortir. Ma première idée a été de travailler à mi-temps et de continuer mes études. La seconde, d'aller à Saint-Pétersbourg. « C'est une belle ville et tout doit

> être différent là-bas, [je me disais]. Là-bas, ça doit être comme aux États-Unis : les rues propres et les gens polis et cultivés. » Et c'est vrai d'ailleurs, beaucoup de choses ont changé quand j'ai déménagé [à Saint-Pétersbourg] ! Moi aussi, j'ai changé. Quand je suis venue aux États-Unis, j'étais une petite fille de province qui n'avait jamais voyagé avant et qui avait peur de tout. Naturellement, mes idées ont changé. J'ai vu que les gens vivent autrement, non pas comme mes parents ou mes amis. J'ai compris que je ne valais pas moins qu'eux et que je pourrais vivre autrement. Et je me suis mise à chercher des possibilités. Je n'avais pas d'idée précise… Finalement, je suis partie pour Saint-Pétersbourg.

On voit, dans cet extrait d'entretien, que c'est le voyage de Tamara aux États-Unis, entrepris entre ses deuxième et troisième années d'études à Ekaterinbourg, qui lui permet de parachever son détachement de son milieu d'origine et de reconnaître que les départs à l'étranger « se font ». Ce voyage ne se prépare à son tour pas automatiquement ni facilement. À un autre moment de l'entretien, Tamara détaille une certaine résistance de sa famille envers ce séjour aux États-Unis : « J'ai finalement convaincu ma maman que j'en avais absolument besoin pour mon anglais. Elle a alors pris un crédit dans une banque [pour payer les frais administratifs]. Je lui ai promis de lui rendre l'intégralité de cette somme, de la gagner en travaillant aux États-Unis ». La prise de conscience de ses capacités d'action (elle comprend notamment qu'elle « peut » : « vivre autrement », « changer », « [s]'en sortir ») vient comme une conséquence de ses propres actions : ce n'est pas en restant à la maison que l'interviewée comprend « réellement » que les choses sont faisables, mais en prenant l'initiative de les faire. Petit à petit, en s'assurant que les actions dont le succès lui paraissait incertain sont à sa portée, elle avance envers la reconnaissance de la faisabilité d'un départ d'études à l'étranger. Chacune de ses réussites (études supérieures, voyage aux États-Unis, transfert à Saint-Pétersbourg) lui autorise de plus grands espoirs.

En outre, plusieurs entretiens nous apprennent qu'une courte expérience de l'étranger, ayant lieu durant les études universitaires nationales et étant entrepris dans un but de distraction, peut jouer ce rôle révélateur et instructif : en se rendant pour quelque temps dans un autre pays, les interviewés qui n'ont jamais voyagé avant, ou très peu et exclusivement avec leurs parents, découvrent leurs propres capacités d'action. Ils identifient leurs compétences en langues, se familiarisent préalablement avec la procédure de départ à l'étranger et se font une idée des conditions qui les attendent en séjournant ainsi que de leurs capacités à faire face à celles-ci.

> [Lors d'un voyage touristique en France avec un groupe d'étudiants,] je me suis rendu compte que le français est une langue dans laquelle les gens parlent ! Cela peut paraître bête, mais c'est comme ça. Ce n'est pas la même chose quand tu apprends avec un manuel et quand tu as une réelle possibilité de converser. De plus, dans notre groupe [touristique], j'étais la seule à parler français. Tout le monde étudie l'anglais, les [gens qui étudient le] français sont toujours minoritaires. On me demandait tout le temps : « [Rosa,] mais qu'est-ce qui est écrit là-bas ? [Rosa], mais comment dire en français… ? » J'étais bien sûr très fière de moi. [en souriant] Je me sentais indispensable et très avancée en français. [en souriant] En bref, ces deux jours pluvieux à Paris m'ont beaucoup inspirée. [en souriant] (Rosa)

> C'était en mai 2009. Ce voyage [à Paris] a duré seulement quatre jours. [Avec mes amies,] nous avons été logées chez des gens du couchsurfing. C'était très intéressant, très inhabituel tout ça. [en souriant] Une pure aventure ! Pour la première fois, dans un pays étranger, sans parents… [elle rit] C'était un drive permanent : tu dois faire des choses inhabituelles, tu communiques, tu te débrouilles. [en souriant] (Zlata)

Ainsi, après « ces deux journées pluvieuses à Paris », envisager un séjour plus long, et notamment celui d'études, ne présente plus pour Rosa une affaire impossible : à son retour, elle commence à réfléchir à la manière de « [s]'organiser pour aller en France pour un semestre au moins ». Dans le cas de Zlata, un voyage en couchsurfing à Paris, dans lequel elle s'embarque avec quelques amies « aventuristes », débouche aussi sur une libération de son potentiel d'actions : l'interviewée se voit être en mesure de faire « des choses inhabituelles », de « se débrouiller » dans un environnement inconnu. On peut souligner de nouveau que c'est en agissant que ces interviewées appréhendent une faisabilité d'un départ.

Une même régularité s'observe concernant l'étude d'une langue étrangère dont la maîtrise est normalement indispensable pour un départ étudiant. Apprendre une langue étrangère est en effet perçu comme une tâche d'emblée écrasante par plusieurs interviewés, raison pour laquelle ils hésitent à se lancer ou à relancer cette pratique.

> J'avais très envie de parler français. Mais je me disais [à l'époque] : « Non, non, c'est impossible. Je ne me souviens plus depuis quand j'étudie cet anglais chiant, mais je suis toujours loin de la perfection. Je ne réussirai jamais avec le français, c'est impossible. » (Zlata)

Progressivement, une maîtrise se construit pourtant : Zlata se met à étudier la langue française, depuis « les choses les plus élémentaires, les constructions comme “c’est” ou “il y a” ». Elle avoue avoir confondu, pendant les premiers mois, les verbes « être » et « avoir » ; elle souffre de sa « mauvaise mémoire ». Elle constate ne pas être « douée » en langues. En l’espace de quelques années, Zlata avance pour autant vers le niveau C1 : ce qui était jadis « impossible » pour elle, s’avère faisable à travers ses propres actions.

On peut noter que croire qu’une chose est « impossible » ou, au minimum, « difficile » à réaliser (« je savais qu’en principe il est très difficile de partir de notre pays pour l’étranger », déclare Diamara) est aussi le résultat d’un apprentissage que plusieurs interviewés effectuent dans leur passé, à travers leurs expériences en famille, à l’école ou ailleurs. L’apprentissage de faisabilité présente, de ce point de vue, un contre-apprentissage lors duquel ils apprennent à relativiser ce qu’ils ont appris précédemment.

Pour revenir au cas de Diamara, qui ne se croit ni « riche » ni « talentueuse », il apparaît qu’elle souffre moins d’un manque réel de compétences et de ressources, mais plutôt d’une sous-estimation d’elle-même. Pour dire plus précisément, l’interviewée a appris à se considérer ainsi. En comparant son cas avec ceux d’autres interviewés, il est notamment difficile de conclure qu’elle est démunie en ressources scolaires, chèrement acquises, pour cette interviewée, à travers des études secondaires dans une école réputée moscovite, puis dans un des établissements les plus sélectifs en Russie qu’elle a intégré par concours. De même, la situation économique de sa famille d’origine est faussement sous-estimée par la jeune femme à l’époque de son départ, car ce sont ses parents qui ont financé ses études à Paris, pendant deux ans, avant qu’elle ne trouve un travail.

> Je ne sais pas pourquoi, mais j’avais toujours cette impression que je n’étais pas issue d’une famille riche, que mes parents ne pourraient pas payer mes études et que ce serait mon affaire. C’est pourquoi, quand j’ai appris que je n’avais pas obtenu de bourse, j’ai pensé que je n’irais nulle part. Mais… En bref, au bout du compte, c’est mon père qui m’a dit : « [Diamara], ne t’inquiète pas, nous sommes tout à fait en mesure de t’envoyer tranquillement mille euros par mois, tu dois aller étudier, même sans bourse. »

Il s’agit probablement dans ce cas d’une évaluation assez basse d’elle-même formée en lien avec des particularités de l’expérience familiale et scolaire de Diamara. Ancienne élève d’une école linguistique au centre de Moscou, où son père, petit commerçant à l’époque, l’amenait en voiture depuis un quartier-dortoir, puis élève de la prestigieuse

École des hautes études en économie, Diamara se compare constamment aux jeunes appartenant, selon ses mots, à « la crème de la crème ». Du fait, elle porte sur elle-même un jugement assez modeste : dans son esprit, un classement se crée au sein duquel elle ne se réserve pas la première place (ni « riche » ni « talentueuse »). Pareillement, la sous-estimation de la situation financière de sa famille est vraisemblablement due aux périodes moins aisées que ses parents ont connues antérieurement, durant son enfance ; dans les années 1990, son père, chercheur d'université, s'était converti en « businessman » commerçant avec la Chine. On remarque que cette attitude apparaît dans de nombreux moments de l'entretien avec Diamara[1], ainsi que chez d'autres interviewés qui ont vécu une insécurité financière dans leur enfance, qui est à renvoyer à une époque historique précise (voir chapitre 5), pour jouir ensuite de conditions matérielles bien meilleures[2] ou qui ont reçu une éducation exigeante, centrée sur l'effort scolaire[3]. Ces interviewés éprouvent souvent des difficultés à se rendre compte de leurs atouts et à les faire ressortir, et, en se basant sur des estimations préalables « réalistes » de leurs compétences et ressources, se voient à la fois enchantés et désarmés face à la perspective d'étudier à l'étranger.

---

[1] « Comme d'habitude, j'ai décidé d'économiser l'argent de mes parents, » déclare-t-elle par exemple, en exprimant un regret par rapport à sa décision de s'inscrire à la faculté et non pas dans une école de commerce en France, au bout d'une année d'études à l'EHESS, soldée par un M2 en sciences économiques. De manière typique, Diamara évoque aussi, à un autre moment, son choix de filière d'études supérieures en Russie : « J'avais peur que ma famille… En fait, je ne voulais pas être une gêne pour mes parents. Je ne choisissais pas en fonction de ce que j'aimais. La littérature ou… Non, non, pas ça. Je voulais un métier qui rapporterait, pour éviter d'être une gêne pour eux. »

[2] Ainsi, parmi les interviewés dont les propos sur leur famille et sur les conditions matérielles de leur séjour en France permettent de les situer à côté des plus aisés économiquement comparés aux autres, certains révèlent des angoisses constantes au sujet de leurs finances.

> En général, je suis toujours nerveuse par rapport à l'argent. Une peur de… de mourir de faim. [petit rire] Et je suis extrêmement économe. Certaines personnes dépensent sans compter, sans regarder. Moi… Moi, en réalité, je dépense moins que ce que je crois ! Une peur de rester sans argent quoi. [sourire crispé] Il m'arrive d'avoir l'impression d'avoir dépensé une grosse somme, alors qu'en réalité… En réalité, après avoir tout compté, je comprends que ce n'est pas du tout le cas. (Faïna)

De même, les conditions dans lesquelles se déroule l'entretien avec Rada permettent de supposer que cette interviewée s'interdit toute activité qui lui semble onéreuse, tandis que les informations sur ses parents et sur ses études antérieures attestent une aisance financière de sa famille d'origine. Rada ne m'invite ainsi pas chez elle et refuse d'aller dans un café. Notre entretien de trois heures se déroule sur un banc d'un parc à proximité de son domicile. Il pleut de plus en plus. Je lui propose plusieurs fois de nous abriter et de boire un thé ou un café. Rada n'accepte qu'après que je lui laisse entendre que je l'invite. De plus, elle préfère ne pas entrer dans le café que je lui montre. Elle se dirige vers la porte à côté, celle du McDonald's, peut-être préoccupée d'économiser, en passant, mon argent.

[3] Par exemple, les interviewés que j'identifie, à travers les informations sur leur scolarité en Russie, comme les plus compétents en langues étrangères et les plus studieux, s'avèrent également les plus exigeants envers la qualité de leur langue étrangère.

> Cette impression que je parle bien français […], cette impression… Ça dépend de… Tout dépend avec qui on se compare ! [rires] Parler idéalement, d'une manière élégante, comme une native, ça reste inaccessible, malheureusement. [rires] C'est-à-dire, oui, je parle français, [anglais et allemand], mais… c'est médiocre, c'est pauvre, ce n'est pas comme les natifs, et ça reste comme ça. Cet accent et tout ça. [avec un air dégouté] (Kristina)

Le Collège universitaire français de Russie : apprentissage institutionnel *d'un départ*

Une des modalités de ce processus qu'est l'apprentissage de faisabilité d'un départ étudiant à l'étranger apparaît dans plusieurs entretiens. Ces derniers nous communiquent que certains interviewés peuvent se retrouver dans une institution éducative qui leur apprend à préparer un départ étudiant. Sans parfois s'en rendre compte, ils entrent ainsi discrètement dans la préparation d'un départ, tout en se convainquant progressivement que ce dernier est faisable.

Il a été montré plus haut que certaines universités et facultés en Russie présentent un milieu incitant à une mobilité internationale. Concernant ces cas, on peut également parler d'un dispositif institutionnel qui assure une douce entrée dans les préparatifs, notamment pour ceux qui hésitent, comme Diamara, à envisager un départ. Tout en se considérant « assez réaliste », elle pense ne pas avoir de chances de réussir. Il est ainsi décisif, pour cette interviewée, qui se qualifie d'étudiante « moyenne », de se retrouver dans un milieu où « tous les étudiants », « bons » comme « moins bons », sont saisis d'« une hystérie collective », selon ses propos, pour partir étudier à l'étranger.

Au-delà du cas de Diamara, élève de l'École des hautes études en économie, quelques autres interviewés, anciens élèves du Collège universitaire français de Russie (voir l'encadré 2), livrent des témoignages éclairants concernant leur progressive implication, institutionnellement organisée, dans la préparation du départ étudiant en France.

Encadré 2

Le Collège universitaire français de Russie : histoire et fonctionnement

Le Collège universitaire français de Russie est un établissement français, public et gratuit d'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales, situé à Moscou (à la base de l'université d'État de Moscou) et à Saint-Pétersbourg (à la base de l'université d'État de Saint-Pétersbourg). Il se place sous le patronage des ministères français des Affaires étrangères, de l'Éducation nationale, ainsi que de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Plusieurs universités françaises en sont partenaires : Paris I Panthéon Sorbonne, Paris II Panthéon Assas, Paris IV Paris Sorbonne, Paris V René Descartes, Paris VIII Vincennes Saint-Denis, université d'Aix-Marseille, l'EHESS, l'ENS Cachan et l'ENS de Paris.

Comme mentionné sur les sites des Collèges de Moscou et de Saint-Pétersbourg, cet établissement a été fondé au début des années 1990 (1991 pour Moscou et 1992 pour Saint-Pétersbourg), à l'initiative de l'écrivain et homme public français Marek Halter et de l'académicien et prix Nobel russe Andrei Sakharov[1]. Conçu comme une sorte de « Collège de France hors des murs » et comme « un espace d'ouverture, d'excellence et d'échange », selon un rapport sur son activité[2], et tout en veillant à la diffusion en Russie de la pensée française en sciences humaines et sociales, le Collège évolue rapidement, selon la même source, dans une direction plus universitaire.

À l'heure actuelle, cet établissement délivre une formation de deux ans et un diplôme en cinq disciplines : droit, histoire, littérature, philosophie et sociologie. En première année, les collégiens étudient deux disciplines de leur choix ; en seconde année, ils optent pour l'une des deux et rédigent un mémoire de fin d'études (M1), encadrés à distance par un directeur français.

L'inscription au Collège est accessible aux diplômés ou aux étudiants russes ayant suivi au moins trois ans d'enseignement supérieur en Russie. Deux parcours sont possibles à effectuer dans cet établissement : russophone et francophone. Dans la section russophone, l'enseignement est dispensé en français avec une traduction synchronisée en russe. Dans la section francophone, il se déroule en français. Cette section est plus sélective : l'admission est conditionnée aux résultats d'un test de français.

L'enseignement au Collège est assuré par des professeurs invités depuis la France, dont des conférenciers en mission pour environ deux cours magistraux d'une semaine par an pour chacune des disciplines, et des assistants, recrutés parmi les doctorants ou jeunes docteurs français, susceptibles d'effectuer des recherches en Russie. Ces derniers résident en Russie durant l'année et animent les travaux dirigés hebdomadaires, en enseignant les fondements et les méthodes de leurs disciplines, en plus de participer à l'encadrement d'examens et de mémoires.

[1] Sachant que Sakharov est décédé en 1989, son rôle réel dans la création du Collège peut être questionné. Comme le souligne pourtant Halter, c'est Sakharov qui lui a donné l'idée de « créer une université en Russie », pour permettre « à la France de participer de manière active à la transformation de la société russe après la chute du communisme » et pour « rallum[er] la flamme de la francophonie dans un pays où, à l'époque de Pierre le Grand ou de Catherine II, le français était presque langue officielle et où, fait unique dans l'histoire, l'un des plus grands écrivains russes a écrit les premiers mots de son chef-d'œuvre Guerre et Paix en français ». Voir l'interview de Marek Halter à l'occasion des portes ouvertes du Collège de Moscou le 22 mai 2015 [En ligne sur le site de l'Ambassade de France à Moscou].

[2] Subileau N. et al., « Évaluation des Collèges universitaires français de Moscou et Saint-Pétersbourg », Rapport de l'évaluation réalisé par le cabinet Pluricité, 2009 [En ligne].

Le diplôme de seconde année francophone est reconnu par les universités partenaires comme équivalent au niveau master 1. Les étudiants de cette section qui réussissent leurs examens et rédigent leur mémoire sont autorisés à présenter devant un jury leur projet de master 2 et à postuler pour un financement d'études afin de poursuivre leur cursus dans un des établissements partenaires en France. Outre le diplôme du Collège, les candidats à une bourse doivent avoir conclu leurs études supérieures en Russie et être âgés de moins de 35 ans. Selon le rapport évoqué, parmi environ six cents étudiants inscrits chaque année au Collège, à Moscou et à Saint-Pétersbourg, une soixantaine parviennent à passer en seconde année, lors de laquelle ils préparent leur dossier de candidature pour une vingtaine de bourses. De cette façon, en s'inscrivant au Collège, un élève sur trente environ est susceptible, au bout de deux ans d'études, de partir étudier en France en tant que lauréat d'une bourse d'études.

Parmi soixante-dix personnes en mobilité, interviewées dans le cadre de mon enquête, dix fréquentaient le Collège français de Russie, dont deux (Zhanna et Grigory) étaient mes camarades au Collège de Saint-Pétersbourg. Parmi ces dix, six ont obtenu le diplôme du Collège et quatre ont abandonné leurs études en première année. Et parmi ces six diplômés, cinq ont bénéficié, immédiatement à l'issue de leurs études au Collège, d'une bourse d'études (trois bourses du gouvernement français, une bourse de la région Île-de-France et une bourse de l'ENS de Paris). Les cinq interviewés, dont un diplômé du Collège et quatre qui n'ont suivi que la première année, sont par ailleurs partis en France également en tant que boursiers : ils ont postulé individuellement, et avec succès, pour un financement d'études. En examinant ces cas, on peut affirmer qu'un passage par le Collège se révèle décisif pour la préparation d'un départ étudiant et que cet établissement contribue à créer des compétences et des qualités qui favorisent la réussite des préparatifs. Le Collège universitaire français de Russie pourrait constituer un sujet fort intéressant d'étude, et je ne peux pas ne pas regretter que mes données soient trop partielles pour une analyse plus exhaustive et qu'aucune étude sociologique n'ait été encore effectuée, à ma connaissance, sur cet établissement[1]. J'espère explorer ce sujet dans un article futur.

Des récits d'anciens collégiens ressort une différence entre le début et la fin de leur cursus au Collège : leur état d'esprit change et le passage à la préparation du départ se produit nettement lors des deux années au Collège. Plusieurs de ses anciens élèves déclarent qu'à

[1] Comme j'ai appris récemment, Clémentine Fauconnier investigue sur ce sujet.

la rentrée ils considéraient l'idée d'étudier en France comme assez aléatoire et abstraite et qu'ils n'espéraient qu'améliorer leurs compétences en français. Un doute de ne pas pouvoir réussir à obtenir un financement d'études, destiné aux « meilleurs des meilleurs » ou aux personnes « géniales », selon les expressions de Diamara et de Tamara citées plus haut, est bien présent. L'information sur le nombre très limité de bourses, attribuées exclusivement aux diplômés les plus brillants du Collège, vient rendre encore plus incertaine cette perspective pour de nouveaux inscrits. Comme le dit Olga A., ancienne étudiante en droit, « [Au début de mes études au Collège], je pensais que les bourses n'étaient [accessibles] qu'à… des dieux ou, au moins, à des demi-dieux ». Même l'admission en seconde année, conditionnée par la réussite des épreuves de la première année, semble d'emblée à plusieurs anciens collégiens très problématique. Tout au long de la première année, ils n'osent pas regarder plus loin que leur admission en seconde année.

> [Avant ou tout au début des études au Collège], je n'ai pensé qu'à ça : « Oh, cool, des cours gratuits en français ! » […] [Au début,] j'avais peur de parler français. Parler français avec les Français : ils vont rire ! […] [Ensuite,] j'ai commencé à faire des choses et j'ai constaté que j'arrivais à me débrouiller. En français ! Mes résultats n'étaient pas mauvais, et étudier là-bas a commencé à m'intéresser. [L'interviewée évoque, sur le ton positif, son assistant en histoire et ses méthodes de travail.] Tout cela ne pouvait pas ne pas m'inspirer. Je suis ensuite passée en seconde année ; ce n'était pas évident, c'était même incroyable. (Zhanna)

Plusieurs affirment être en crispation devant la perspective de s'exprimer en français lors des conférences ou des travaux dirigés animés par « de vrais Français » : « J'avais peur de parler français avec les Français, j'avais l'impression que mon français n'était pas du vrai français », explique Dénis T. concernant le début de ses études au Collège. Ils trouvent au mieux « faibles » leurs propres copies, éprouvent des difficultés lors des examens : « Je ne pouvais pas, physiquement, je ne pouvais pas trouver en deux heures le nombre suffisant de mots et de phrases pour en bricoler un texte », énonce Vladislav au sujet de ses examens du premier semestre au Collège.

Le passage en seconde et dernière année du Collège est marqué par un changement très visible des états d'esprit et par une montée certaine d'enthousiasme chez les étudiants qui y parviennent. Leur réussite contribue largement à les convaincre que bénéficier d'un financement et partir poursuivre leurs études en France est une perspective toute réelle. Les craintes de la première année et les hésitations à reconnaître leur souhait d'étudier en France laissent place à une adhésion complète aux activités pour préparer leur départ.

L'extrait de l'entretien mené avec d'Olga A. illustre bien ce processus lors duquel les étudiants, « timorés » durant les premiers mois initiatiques, « commencent à se battre pour une bourse ». Leur « beau rêve » d'étudier en France se transforme progressivement en « quelque chose de plus proche de la réalité ».

> Olga A. : En effet, quand je me suis inscrite au Collège, mon français était très très faible et je ne pensais qu'à l'améliorer [en étudiant au Collège]. […] Ce n'était pas évident dans mon cas [que je sois admise]. Et… je ne sais pas par quel miracle, mais […] j'ai été admise dans la section francophone. Dans le groupe des plus faibles élèves, il faut dire. Mais j'étais surprise même à ce propos. [en souriant] […] Au début, tout était très difficile [concernant mes études au Collège]. Je m'inquiétais beaucoup par rapport à mon français. J'avais même honte de rendre mes devoirs. Ils étaient mal écrits. Je pense que c'était au milieu de la première année que je me suis dite : « C'est fini. Vous m'avez laissée entrer. Vous étiez au courant de mon niveau de français. Moi, je fais mon maximum. Allez, lisez tout ça alors ! [elle rit avec une certaine nervosité] » Et, à partir de ce moment-là, je suis devenue un peu plus tranquille. Mais… quand j'ai été admise en seconde année, ma première pensée a été : « Ah, encore une année gratuite en français ! » Je n'étais pas certaine d'être admise en seconde année, j'en doutais.
>
> OG : Tu veux dire qu'à ce moment-là tu ne souhaitais pas encore postuler pour une bourse ?
>
> Olga A. : Non. C'est-à-dire… si. Difficile à expliquer. Ce n'était pas comme si je me disais : « Niet, je ne veux absolument aller nulle part, je ne veux pas de bourse, je reste cent pour cent en Russie ! » Bien sûr que non ! [elle rit] Mais… C'est-à-dire, cette pensée-là [sur des études en France] était encore… [C'était comme si je me disais :] « Étudier en France, c'est bien, – quel beau rêve ! – il n'est pas interdit de rêver. » Parce que recevoir une bourse… Je pensais que les bourses n'étaient [accessibles] qu'à des dieux ou, au moins, à des demi-dieux. [rires]
>
> OG : Et en seconde année, on devient plus proche de l'Olympe… [rires]
>
> Olga A. : Au moins, il nous était clair que si l'on était en seconde année, on devait essayer… [de postuler à une bourse d'études]. Nous devions tenter au moins. « Et si j'arrive à obtenir une bourse ? » [me disais-je.] C'était déjà quelque chose de plus proche de la réalité, voilà. Je suis passée en seconde année et mon sujet [de mémoire] a commencé à se former peu à peu. Tout s'organisait, tout doucement. En seconde année, en décembre, j'ai passé le DALF. Tout roulait.
>
> OG : Ce n'était plus un simple beau rêve, alors ?

Olga A. : Non ! [après un silence] Il me semble qu'une moitié de ceux qui entrent au Collège ont ces idées vagues, comme moi. […] Pas tous, pas tous, mais beaucoup. Ils sont timorés, mais ensuite, ils commencent à se battre pour une bourse.

OG : Et comment se passe cette métamorphose ?

Olga A. : Mmm… doucement. [On fait] une dissertation d'abord, puis une autre, puis un exposé… On fait, on fait, on fait… [en rebondissant] Ben, c'est grâce à la méthodologie française, je pense ! [elle rit] Vers la seconde année, nous avons tous compris qu'il faudrait formuler une problématique. [elle rit] Et rédiger un plan ! [elle rit] Un plan où il y a toujours deux parties ! Deux parties et deux sous-parties ! [rires]

En effet, ce dont parle, entre autres, Olga A., c'est du processus de changement de regard sur la préparation d'un départ d'études à l'étranger. Ses idées évoluent concernant une possibilité d'être financée pour un master 2 en France, qu'elle considérait jusqu'alors comme hors de sa portée. Le passage en seconde année du Collège, sanctionné par la réussite des examens de fin de semestre et de fin d'année, ainsi que par une note moyenne se basant sur l'assiduité et la présence aux conférences et aux travaux dirigés, est en effet interprété par plusieurs anciens étudiants de cet établissement comme le moment clé. Tout se passe comme si une sorte de carte banche leur était donnée par leur établissement d'études pour passer à la préparation d'un départ en France.

OG : Quand as-tu décidé de postuler pour une bourse ?

Zhanna : Mmm… Il me semble que tous ceux qui sont passés en seconde année, et nous étions d'ailleurs peu nombreux… [Elle compte avec ses doigts, en évoquant les prénoms de ses camarades.] Nous étions quatre en histoire en seconde année, quatre filles. Pour nous toutes, c'était déjà plus ou moins clair que nous allions postuler. Seule [le prénom d'une amie] a lâché, car, cette année-là, elle a rencontré le mec de sa vie.

Tout comme Olga A., Zhanna s'inscrit au Collège pour « améliorer [son] français » et évoque alors son départ au conditionnel. En avançant, elle est amenée à constater qu'elle « se débrouille » et qu'il est possible pour elle de continuer ses études (de passer notamment en seconde année, ce qui est le cas pour environ un étudiant sur dix du Collège). De plus, entre la première et la deuxième année du Collège, la jeune femme postule, de sa propre initiative, à un stage d'été à l'ENS, « juste pour essayer ». À sa grande surprise, elle réussit : « J'étais incroyablement stupéfaite ! [Je me suis dit :] "Oh,

mon Dieu ! on peut donc faire comme ça ? Postuler pour quelque chose et partir quelque part ?!" ».

Le Collège français devient pour ces interviewés l'endroit où ils apprennent progressivement que préparer un départ étudiant ne renvoie pas à une démarche exceptionnelle et que leurs efforts personnels suivis apportent leurs fruits. Un état d'esprit plus positif et plus revendicatif se met clairement en place lors de leur seconde année. Dans ce contexte, une rivalité et une auto-évaluation réciproque deviennent également moteurs d'avancement : chacun tend à se comparer spontanément aux autres étudiants et, au-delà d'une concurrence, des alliances d'entraide se créent, permettant d'avancer dans la préparation du départ. Chacun est amené à remarquer qu'il ne faut pas être forcément un « dieu » pour lancer la préparation d'un départ étudiant. De plus, en cours d'études, en grande partie grâce à des évaluations positives émanant d'enseignants ou de pairs, avec qui les élèves sont en constante comparaison, plusieurs parviennent à progresser et à corriger la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Outre Olga A., c'est le cas de Sabina qui laisse entendre qu'au début de la première année du Collège ses compétences en français n'étaient pas les plus développées comparées à celles d'autres élèves, mais bien au-dessous de la moyenne. Elle parvient, par son implication dans ses cours et par une accumulation de bonnes notes, à égaler, voire à surpasser, les étudiants initialement leaders : dans sa promotion, Sabina sera la seule lauréate de la bourse de la région Île-de-France, dont le montant est presque deux fois plus élevé que celui de la bourse du gouvernement français.

Durant les deux ans au Collège, les élèves russes sont également amenés à sortir du modèle d'enseignement qu'ils ont suivi jusqu'alors et à s'initier à celui français. Face aux normes d'enseignements françaises, ces étudiants ou diplômés d'universités en Russie se sentent souvent profanes : ceux qui ne maîtrisent pas les bases d'une « réelle culture scientifique », d'une « vraie science » (Dénis T.) et qui sont privés de l'aptitude à exprimer de façon structurée leurs pensées (comme le remarque Zhanna, « avant le Collège », elle rédigeait « des trucs amorphes », en mettant par écrit « tout ce qui [lui] venait en tête »). Les collégiens vivent ainsi un certain dépouillement initiatique, décrit par Erving Goffman et concernant l'entrée dans l'institution totale[1], et par Muriel Darmon pour ce qui est de l'entrée dans une institution enveloppante que constituent les classes

[1] Goffman E., Asiles, op.cit., p. 59-65.

préparatoires en France[1]. Dans tous les entretiens réalisés, on remarque des indices de ce dépouillement, plus ou moins accentué et plus ou moins douloureusement vécu[2]. Les étudiants sont amenés à disqualifier leurs anciennes façons d'aborder tel ou tel sujet de rédaction et à considérer comme incorrect ce qu'ils ont appris de leur discipline dans leur établissement d'études en Russie. Tout au long de leur cursus, ils intègrent ainsi les critères auxquelles ils doivent correspondre pour être bien notés et s'effectuent ainsi une certaine reconversion : leurs manières d'étudier changent. Ce n'est qu'en Collège, qu'ils comprennent, par exemple, comme le souligne Olga A., que « formuler une problématique » et « rédiger un plan » constitue un gage de travail d'étudiant de qualité.

On constate en même temps que tous les élèves ne sont pas en état d'effectuer cette reconversion. C'est le cas de Kirill, par exemple, qui ne parvient pas à passer en deuxième année et qui résiste aux changements qui lui s'imposent, tout en persistant à valoriser ses savoirs et habitudes de travail construits lors de ses études nationales. Selon ses propos, tout en étudiant au Collège pendant presqu'une année, Kirill n'arrive en effet pas à « entrer » dans cet établissement, c'est-à-dire à intérioriser ses exigences et ses règles. Au contraire, Dénis T. perçoit ses études au Collège comme une « ouverture d'esprit » et s'exprime en faveur d'un « cadre formel précis qui permet à tout à chacun de se trouver » et auquel cet interviewé adhère entièrement. À cet égard, le Collège, comme toute institution éducative, peut être analysé en tant que cadre de socialisation, doté d'une culture qui s'impose aux étudiants plus ou moins prédisposés à en accepter et à en intérioriser des spécificités (comme le remarque par ailleurs Dénis T., ces camarades du

[1] Darmon M., *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, 2013, p. 39-42.

[2] Quelques échanges entre les étudiants du Collège sur les réseaux sociaux viennent également attester le désarroi qu'ils éprouvent face à un univers qu'ils découvrent en entrant dans cet établissement : « L'examen s'approche, mais je ne comprends toujours pas ce qu'est un commentaire composé. Que doit-on obligatoirement y mentionner et au contraire ne pas dire ? Je suis bête. S'il vous plaît, aidez-moi !!! » (Littérature CUFM 2013-2015, groupe ouvert sur Vkontakte) ; « Chers amis, si vous avez déjà fait votre bibliographie, envoyez-moi ça s'il vous plaît, pour que je comprenne à quoi ça doit ressembler ! » (Idem.) ; « J'espère qu'il [l'assistant] ne sera pas trop sévère en lisant mon "chef-d'œuvre" ! » (Histoire CUFM 2009-2011, groupe ouvert sur Vkontakte) ; « Une question bête : qu'entend-on par l'introduction ? En deux mots, please ! » (Idem.). De plus, à travers un échange repéré sur Internet, on voit que non seulement les élèves du Collège peuvent ressentir une infériorité devant leurs enseignants français, mais aussi naturaliser cette infériorité.

> Question : Ça s'est bien passé, ta consultation avec [le prénom de l'assistant] ?
> Réponse : Impeccable. Il est génial ! Je viens, je lui dis quelque chose inintelligible et lui… – paf, paf ! – [il transforme cela en] trois parties et trois sous-parties. Quel talent ! (Littérature CUFM 2013-2015, groupe ouvert sur Vkontakte)

On comprend à travers cette réponse qu'une intelligence innée est attribuée à ce qui doit être le résultat d'un apprentissage antérieur de l'assistant mentionné, celui-ci étant habitué de produire des commentaires, des dissertations et d'autres textes en conformité avec les exigences du système scolaire français au sein duquel il a été formé.

Collège avaient « des backgrounds très différents », leur permettant – on non – d'étudier dans cet établissement).

On peut également signaler que, même si une reconversion dans les manières d'étudier semble indispensable pour réussir les études au Collège, les qualités et les habitudes de travailler scolairement, acquises dans le cadre de la scolarité antérieure, sont transposables dans le contexte collégien et jouent un grand rôle concernant certaines réussites. Le cas de Sabina nous le montre bien, ainsi que d'autres : ce sont les élèves les plus studieux et les plus persévérants qui réussissent, et non forcément pas ceux dont les compétences initiales en français sont les plus élevées mais qui « flânent », qui sont peu présents aux cours et entretiennent un rapport détaché à leurs études au Collège.

Les anciens collégiens interviewés mentionnent souvent une important réduction du nombre d'élèves au fil de leurs études dans cet établissement : « C'était surprenant pour moi, dit Vladislav, de constater que cet amphithéâtre plein d'étudiants [au début de mes études au Collège] s'était réduit à nous trois [étudiants en littérature qui ont soutenu leur diplôme]. Que sont devenus tous les autres ? ». La relative accessibilité des études au Collège est fréquemment soulignée dans les entretiens : les élèves ne paient pas de frais d'inscription, même symboliques, et peuvent s'inscrire aux disciplines de leur choix, même sans correspondance avec leur cursus russe. Comme le résume Sabina, « là-bas, tout est gratuit, il ne faut que connaître la langue française ». Nous verrons plus tard que la connaissance de la langue française, suffisante pour s'inscrire dans la section francophone du Collège, est le produit d'une trajectoire déjà longue que tout le monde n'est pas en condition de réaliser. Ainsi, parmi dix anciens collégiens interviewés, cinq avaient étudié le français à l'école et deux à l'université en tant que première ou deuxième langue étrangère, et trois à l'époque universitaire ou postuniversitaire, en suivant des cours privés ou de façon autodidacte. L'apprentissage antérieur du français de deux années minimum (les cas de Sabina et de Vladislav) et, le plus souvent, de cinq à dix ans, est ainsi requis pour pouvoir entrer au Collège. Étudier la langue française apparaît d'ailleurs dans les entretiens comme une condition permettant de prendre connaissance de l'existence du Collège universitaire français de Russie, ainsi que des perspectives qui s'ouvrent devant les diplômés de cet établissement : c'est par l'intermédiaire de leurs enseignants du français ou de leurs camarades du cours de français, sinon par des affiches distribuées dans des lieux fréquentés par le public francophone et francophile, potentiellement intéressé, que neuf interviewés sur dix ont été informés de l'existence du Collège. De plus,

entrer et étudier dans cette institution, dont un campus se situe à Moscou et l'autre à Saint-Pétersbourg, n'est évidemment pas à la portée de ceux qui ne résident pas dans ces deux villes de Russie : « Par chance, j'habitais à Saint-Pétersbourg, » dit Vladislav avant d'introduire dans son récit l'épisode concernant ses études au Collège, soldées par une bourse du gouvernement français. Tous les étudiants russes en sciences humaines et sociales ne peuvent ainsi pas entrer dans cet établissement constituant un cadre favorable pour passer à la préparation du départ et la réussir.

La gratuité des études au Collège apparaît d'ailleurs relative en termes de temps. Comme le montrent les cas des anciens collégiens, il faut être disponible pour étudier au Collège, et peu d'élèves le sont pleinement. Selon les conditions d'inscription, cet établissement ne peut être intégré que par les étudiants ou diplômés d'universités russes. Pour les premiers, ce sont ceux qui ont terminé au moins trois années d'études supérieures en Russie. Ceux-ci effectuent parallèlement leurs études nationales et leurs études au Collège, et ils doivent donc savoir concilier les deux parcours d'études. Certains ne parviennent pas à le faire et abandonnent leurs études au Collège. Pour ceux qui s'inscrivent au Collège après avoir reçu leur diplôme national, ils doivent réussir à conjuguer études et travail, tâche pouvant s'avérer problématique. Notamment, en première année, les étudiants suivent environ 6 heures de cours par semaine quand il n'y a pas de cours magistraux (4 heures de travaux dirigés, à savoir 2 heures pour chaque discipline choisie, et 2 heures de cours obligatoire de français), et environ 36 heures de cours par semaine quand les conférenciers invités sont présents au Collège (pendant 4 semaines environ au cours d'une année). L'absence aux cours est sanctionnée, et l'assiduité tout au long des études est prise en compte pour les notes finales[1]. Les heures de travail personnel des collégiens sont difficiles à comptabiliser, mais on peut affirmer que ceux-ci doivent œuvrer assidûment en dehors des

[1] Pour illustrer ce point, voici le fragment d'une lettre du directeur du Collège de Moscou destinée aux étudiants et que ceux-ci partagent sur les réseaux sociaux :
« Bonsoir,
Je vous écris pour vous rappeler un point important :
La présence aux conférences et séminaires des professeurs en visite au CUF est une OBLIGATION ABSOLUE POUR LES ÉTUDIANTS INSCRITS AU CUF !!!
J'ai constaté aujourd'hui au cours de [le nom d'un conférencier] que très peu d'étudiants étaient présents.
Monsieur [le nom d'un assistant], votre enseignant, fera circuler des listes et je convoquerai personnellement dans mon bureau TOUS les étudiants qui ne viennent pas au cours.
Comprenez bien une chose : vous ne pouvez pas être inscrits au CUF et passer les examens si vous n'assistez pas régulièrement aux cours.
J'en profite pour vous préciser que le cours de VENDREDI 22 NOVEMBRE commencera exceptionnellement à 14 h 30, en raison de la conférence que donnera [le nom d'un autre conférencier simultanément présent] de 17 h 30 à 18 heures.
Je viendrai moi-même vérifier que vous êtes bien présents pour cet événement. » (Sociologie CUFM 2013-2015 groupe ouvert sur Vkontakte ; la mise en majuscule de certaines phrases est celle de l'original)

cours pour être performants dans leurs études qui se déroulent intégralement en français. Ces heures de travail individuel augmentent considérablement en seconde année, lors de la rédaction du mémoire[1]. Par tous les diplômés rencontrés, les deux années passées au Collège sont qualifiées de période de travail intensif ; les sentiments d'être débordés, submergés sont très souvent exprimés. En fonction du niveau initial en français, ainsi que d'autres paramètres, ce travail peut bien sûr être plus important pour certains que pour d'autres. En même temps, selon plusieurs, en seconde année notamment, leur vie de collégien a progressivement pris le pas sur leurs études nationales, leur travail et leurs loisirs.

Il convient d'évoquer quelques cas pour illustrer quelles situations permettent ou rendent problématiques les études au Collège.

Pour Grigory, l'interviewé qui entre au Collège après ses études supérieures, son emploi en parallèle (traducteur-interprète en free-lance) est non seulement compatible avec des études en langue étrangère, mais en plus lui offre une certaine flexibilité : c'est en disposant d'une importante marge de manœuvre pour planifier ses activités que le jeune homme parvient à assister aux conférences et séminaires, ainsi qu'à rédiger son mémoire. Il ne bénéficie pourtant pas d'une bourse à l'issue de ses études au Collège. Pour Tamara, travaillant à l'époque au bureau à mi-temps et préparant une thèse en philosophie, les études au Collège seront en revanche très vite abandonnées : elle parvient à tenir le rythme pendant un semestre et à passer les examens y afférents, mais réduit considérablement son investissement durant le deuxième semestre de la première année, sans pouvoir maintenir plusieurs activités très concurrentielles demandant du temps et souvent chevauchées en termes d'horaires. Sa situation économique est d'ailleurs très précaire, liée au fait que Tamara n'est pas originaire de Saint-Pétersbourg, qu'elle doit louer une chambre et qu'elle peut compter peu sur ses parents en termes d'argent. L'interviewée n'est ainsi pas admise en seconde année du Collège.

L'aide financière familiale, pendant ces deux ans, apparaît également indispensable pour plusieurs à la réussite de leurs études. Si Zhanna, Sabina ou Vladislav ne font, pendant

[1] Voici par exemple le fragment d'une lettre de ce même directeur du Collège de Moscou que les étudiants partagent sur les réseaux sociaux : « Dans TROIS SEMAINES EXACTEMENT, vous devrez nous avoir rendu l'ensemble du mémoire : il est temps de passer à la vitesse supérieure ! Vous DEVEZ consacrer tout votre temps à ce travail si vous ne voulez pas perdre bêtement le fruit de deux ans d'études au CUF. Nous attendons donc le plus rapidement possible les pages rédigées que vous devez écrire tous les jours. » (Littérature CUFM 2013-2015 groupe ouvert sur Vkontakte)

cette période, qu'étudier au Collège, c'est parce qu'ils sont pris en charge par leur famille : Zhanna a 24 ans à l'issue de ses études au Collège, Sabina 28 ans et Vladislav 30 ans. Tous les parents ne sont évidemment pas en mesure d'aider financièrement des enfants si avancés en âge. Si, par exemple, ceux de Sabina tolèrent le fait qu'elle ne travaille pas, c'est parce qu'ils voient (et notamment son père universitaire) un sens à ses longues études et apprécient la perspective d'un départ étudiant en France pour elle. De même, si Olga A. ou Dénis T. parviennent à préparer parallèlement, et avec succès, leur diplôme du Collège et leur diplôme national, c'est parce qu'ils sont dispensés de gagner leur vie et peuvent se consacrer exclusivement à leurs études ; ces deux habitent d'ailleurs chez leurs parents, la première étant originaire de Saint-Pétersbourg, le second de Moscou.

Ainsi, tous les interviewés ne sont pas en situation de se permettre d'entrer au Collège ni de réussir leurs études dans cet établissement. Un apprentissage de faisabilité d'un départ étudiant, que dispense le Collège, a un coût et nécessite plusieurs conditions qui ne sont pas remplies dans tous les cas. C'est dans ce sens que l'on peut dire que suivre un apprentissage de faisabilité pour préparer un départ ne concerne qu'une partie des interviewés : ceux qui, d'une part, en ont besoin (comparés à ceux qui voient d'emblée un départ éventuel comme faisable), et, d'autre part, qui ont les ressources pour l'effectuer (comparés à ceux qui n'en ont pas).

Se voir en possibilité pratique de préparer un départ

Dans plusieurs récits en effet, aucun processus qui pourrait être rapproché d'un apprentissage de faisabilité n'est verbalisé, comme s'il n'avait pas eu lieu. Cela ne relève pas seulement des différents schémas narratifs. Nous avons précédemment vu que ce ne sont pas tous les interviewés qui éprouvent des difficultés à penser une mobilité comme faisable et qui considèrent comme infimes leurs chances de réaliser un départ étudiant. Certaines expériences antérieures sont telles que le désirable apparaît être à la portée de la personne, ou, plus précisément, un apprentissage de faisabilité a déjà été effectué dans le passé lointain, parfois très précocement. En communiquant avec ces interviewés, on perçoit moins le processus que ses résultats.

Par exemple, l'expérience d'Andrey Z., doctorant à AgroParisTech au moment de l'entretien, est telle que le désirable apparaît être à sa portée. L'aisance avec laquelle il évoque ses différents choix internationaux permet d'affirmer que, comparativement à d'autres, cet interviewé n'a pas eu des difficultés à visualiser un départ étudiant à

l'étranger. Il est habitué à penser à une mobilité internationale comme à une chose ordinaire, effectuée d'ailleurs maintes fois avant ce séjour d'études en France lors duquel il est interviewé. Il n'hésite pas à se proposer plusieurs projets de circulation internationale. Il en parle avec une familiarité notable.

> Je n'étais pas d'emblée convaincu par la France, j'avais plutôt l'Autriche en tête. C'était comme ça, historiquement. À l'université, par exemple, je suis allé en Autriche pour quelques mois. Mon père travaillait par ailleurs là-bas à l'époque [avec une mission diplomatique]. […] Après mes études [à la faculté de management international à Saint-Pétersbourg], je cherchais un travail et je suis tombé sur une annonce d'une compagnie autrichienne. Je leur ai envoyé mon CV, ils m'ont appelé. Ils voulaient me faire venir à Moscou pour passer un entretien. Mais puisque justement à ce moment-là j'allais en Autriche pour faire du ski, je leur ai proposé de nous retrouver directement à Vienne. Je suis donc venu, tranquillement. On a parlé un peu et ils m'ont embauché. […] Ils voulaient quelqu'un maîtrisant l'anglais, l'allemand et le russe, et c'était mon cas. Plus un diplôme convenable, en business international ou management. En bref, naturellement, j'étais dans l'optique de l'Autriche jusqu'à mes vingt-cinq ans environ. Ce n'est que par la suite… En effet, c'est quand j'étais en Amérique du Sud, avec une copine slovaque, que… C'est là-bas que j'ai pensé à d'autres destinations : l'Italie pour étudier l'art ou la Suède pour obtenir un master intitulé Road to Democracy. [petit rire] […] [Lors du travail en Autriche,] je cherchais des programmes d'études et j'ai trouvé celui-ci à Paris [à HEC]. Initialement donc, je ne pensais pas aller en France. Pour autant, je me suis rendu dans ce pays deux fois. Comme touriste d'abord, puis pour participer à un business game pour les étudiants [de différents pays], organisé par L'Oréal.

Comparé aux cas cités plus haut, Andrey Z. ne se pose pas de questions quant à la faisabilité de son départ pour les études ni quant à ses capacités de réussir. L'aisance dont il fait preuve en s'engageant dans les préparatifs est le fruit d'un ensemble d'expériences, nationales et internationales qu'il a antérieurement vécues.

Un apprentissage prolongé de faisabilité de départ à l'étranger présente également le cas de Diana. Ancienne élève d'une école renommée russo-française de Saint-Pétersbourg, cette interviewée est confortée depuis toute jeune dans la perspective d'étudier ultérieurement en France : « C'était naturel dans mon cas », déclare-t-elle à propos de sa décision, « La France et moi, ça fait un, tu comprends ». À partir de ses quinze ans, elle s'initie d'ailleurs au métier de mannequin (apparemment à l'initiative et avec le soutien de sa mère, présentée dans l'entretien comme « styliste-image maker »), étant amenée à effectuer des voyages de longue durée à l'étranger (plusieurs mois à Paris, Milan, Pékin et

Dubaï sont évoqués dans l'entretien). Dotée de compétences élevées en français et en anglais et habituée à circuler à l'international, Diana n'éprouve pas de difficultés à s'engager dans la préparation d'un départ étudiant et, dans ce sens, n'a pas à effectuer un apprentissage de faisabilité qui paraît indispensable dans d'autres cas.

L'interviewée rencontre pourtant des difficultés à se maintenir dans les préparatifs, car elle est amenée à découvrir, lors de cette période, que le départ pour des études n'est pas si facilement réalisable qu'elle le pensait. Le processus que vit Diana durant sa préparation du départ paraît être à l'opposé de celui que vivent les interviewés d'emblée convaincus, comme Dénis T. ou d'autres évoqués dans la section précédente, qu'un départ à l'étranger n'est pas « une chose simple ». Il s'avère notamment que l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg, où la jeune femme étudie l'administration culturelle, n'entretient pas de relations d'échange avec des établissements d'études à l'étranger et que la seule possibilité d'étudier en France pour Diana serait d'« organiser tout toute seule », comme elle le dit, à savoir de préparer un départ à titre individuel. Ensuite, elle découvre qu'une aide financière, même si l'offre est variée (l'interviewée est bien informée sur ce sujet), n'est pas attribuée à chaque personne qui, comme elle, le souhaiterait et postule : l'interviewée ne bénéficie pas de bourse. De plus, Diana apprend son admission à l'université de Metz, et non pas à celle de Paris comme elle le voulait. C'est ainsi que sa carrière de mobilité a failli être suspendue, durant justement la phase de la préparation du départ qui s'avère plus difficilement faisable en pratique que dans les représentations de l'interviewée. Diana « tombe en plein doute » : « Partir ou ne pas partir ? » Elle hésite jusqu'au dernier moment avant son rendez-vous au consulat (et, par ailleurs, pour cette raison, se voit dépourvue d'une chambre en résidence universitaire à Metz qui était à réserver).

On comprend, à travers ces deux exemples, que se voir dans une possibilité pratique de partir étudier à l'étranger est à mettre en lien avec les expériences antérieures des interviewés (scolarité privilégiée, compétences linguistiques élevées, expériences internationales antérieures). Ni Andrey Z. ni Diana n'ont à s'assurer que des études internationales sont faisables et, dans ce sens, n'ont pas à effectuer un apprentissage de faisabilité. Lors de la phase du départ, ils peuvent vivre en revanche une sorte de contre-apprentissage, allant à l'encontre de ce qu'ils ont appris avant d'entrer dans cette phase de la carrière : comme dans le cas de Diana, dont les représentations s'invalident lors des préparatifs et dont l'idée que « la France et moi, ça fait un » se remet en cause. Ce cas

nous apprend, entre autres, que le choix entre la mobilité et la non mobilité ne se fait nécessairement pas à la phase du souhait, mais à celle d'actions.

Commencer à agir « tête baissée » ?

Certains interviewés, aux ressources et compétences souvent limitées, investissent en effet la préparation du départ sans s'inquiéter au préalable quant à la faisabilité de la démarche. On peut constater dans leur cas un certain manque d'information et une sorte d'aveuglement enchanté concernant leurs moyens pour réaliser un départ. Un scénario est alors aussi possible : la personne commence la préparation du départ sans avoir préalablement considéré scrupuleusement les contraintes et étant d'emblée convaincue (mais apparemment sans trop de fondement, contrairement à, par exemple, Andrey Z.) que la démarche préparatoire est tout à fait réalisable. C'est le cas de Galina, entre autres, qui envisage la préparation du départ sans avoir effectué une révision de ses ressources financières et ignorant le coût de la vie en France.

> [Quant à l'argent], oh, c'était toute une histoire ! Moi, j'étais cent pour cent disposée à partir. Je passais tout mon temps sur le site de Campus France. J'ai même commencé à remplir certains champs [dans le dossier électronique Campus France]. Et ma maman m'a demandé à l'époque : « [Galina,] mais combien d'argent il faut pour tout ça ? » Moi, j'étais tellement naïve, dans les nuages. [elle rit] [J'ai répondu :] « Maman, quel argent ? Les études en France sont par ailleurs gratuites ! J'y trouverai un travail, je gagnerai des sous pour payer un logement et pour manger. » Maintenant, quand je me souviens de tout ça… Oh, mon dieu ! À quoi je pensais ?! Que serais-je devenue si j'étais partie comme ça [sans financement] ?! Quand j'ai vu les prix à Paris, oh là ! [L'interviewée se met à comparer les prix d'un kilo de bananes à Paris et dans sa ville d'origine, une petite ville de province en Russie.] Maintenant, avec maman, on rit beaucoup sur ce sujet. Comment j'ai pu imaginer tout ça sans argent ? Heureusement que j'ai trouvé ce lien [électronique] sur les bourses d'études ! Sans financement, cela aurait été absolument irréaliste étant donné les prix à Paris ! [L'interviewée se met à comparer les prix de produits de beauté de marques françaises qu'elle pouvait, d'après elle, acheter moins cher en Russie qu'en France] Je ne comprends pas à quoi je pensais à l'époque !

De même, les propos de Vladislav révèlent une certaine ignorance de la procédure administrative du départ qui ne l'empêche toutefois pas de commencer les préparatifs, ni même de les réussir. Notamment, à ma question « Qu'aurais-tu fait si tu n'avais pas obtenu une bourse ? », l'interviewé répond, sans confusion et l'air convaincu, qu'il serait

« absolument » parti étudier à Paris, que sa mère lui aurait envoyé « 200 euros par mois » pour se loger et manger « de la baguette avec du camembert, et quelques tomates ». Il ne sait pas quoi répondre à ma question concernant la justification des ressources financières pour le dossier de demande du visa, se disant demeurer « bête jusqu'ici [l'entretien a lieu à Paris, quelques semaines après son arrivée en tant que boursier du gouvernement français] » dans ce qui est « toute cette bureaucratie ». Un contraste est impressionnant entre ses propos et ceux de Diamara ou de Dénis T., longuement indécis et fortement inquiets, souhaitant tout prévenir et vérifier, avant et pendant leurs préparatifs.

D'une part, un grossier calcul semble bien être effectué par plusieurs interviewés qui s'engagent de la sorte dans la préparation du départ. Par exemple, tout en se considérant comme quelqu'un qui agit « de façon spontanée », Rada ne figure pas parmi ceux qui ne disposent d'emblée d'aucun moyen de réussir un départ. Elle prépare le sien sans penser aux finances, sachant apparemment au fond d'elle que ses parents (le père est chef d'une société d'audit à la retraite) seront en mesure de l'aider financièrement :

> Quand je faisais tout ça [la préparation du dossier de Campus France], je ne me posais pas la question quant à l'argent pour vivre. Je te disais [plus tôt dans l'entretien] que dans ma vie tout se passe de façon spontanée. […] J'avais quelques économies. Je savais que même si mes parents étaient contre [mon départ], j'allais trouver… [d'autres solutions de subvenir à mes besoins.] Je ne me souviens plus quand je leur ai parlé de la France… Avant ou après cette préparation du dossier… Oui, c'était après. Ils étaient au courant de ma candidature Erasmus, mais pas pour la France. Quand je leur ai dit que j'avais fait tout ça [la construction et la validation du dossier Campus France] et reçu la confirmation d'inscription [de la part d'une université française], ils étaient très surpris que j'aie pu faire tout ça, toute seule. […] Et mon père m'a dit : « Et pourquoi pas, vas-y ! Moi aussi j'avais le rêve de voyager. » Son rêve de jeunesse qui n'était pas réalisé, tu vois… Et comme j'avais besoin d'argent, c'est-à-dire d'un [relevé de] compte bancaire [pour obtenir le visa], mes parents ont placé sur mon compte sept mille euros. [L'argent destiné apparemment à être retiré dès que le relevé sera obtenu.] Et, ensuite, papa m'a dit : « Bon, puisque tu as déjà cet argent sur ton compte, nous te l'offrons. » C'est ainsi que j'ai eu l'argent [pour mon départ en France].

D'autre part, il y a certainement dans ces préparations du départ une dose, voire une overdose d'« insouciance », de « courage » et de « spontanéité ». Ces qualités sont parfois imputées par les interviewés à leurs caractéristiques genrées (Olga D. et Timour en parlent, chacun attribuant à l'autre sexe une capacité plus grande à planifier et à être « raisonnable »), à leur métier (Victor qui se dit musicien et « non pas comptable », et ce

pour cette raison qu'il « ne calcule pas d'avance ») ou à leur nationalité (suite à ma question sur la planification de ses activités du départ, Klim me reproche d'avoir acquis une vision « occidentale », de « devenir comme eux », et parle d'une façon « russe » de faire, « tête baissée », sans calcul ni prudence). La jeunesse est également évoquée par certains interviewés qui résument leur départ ayant eu lieu plusieurs années avant l'entretien et préparé dans des conditions assez précaires et précipitamment, ce qui influe aussi sur les modalités du séjour.

> Maintenant, avec l'âge, je ne suis bien sûr plus capable d'aller quelque part comme ça, sans rien… Je suis partie à Lyon, trois jours en bus, avec mon chevalet et quasiment sans argent. J'avais vingt ans et ce désir aveugle, fou [d'aller en France]. (Polina)

> J'étais folle, sérieusement. Jeune et folle. Je n'avais qu'une centaine d'euros sur moi, je ne parlais presque pas français, et me voilà à l'aéroport Charles de Gaulle ! [...] D'abord, il m'a fallu du temps pour quitter l'aéroport. Jamais de la vie je n'avais pris l'avion ! […] « Ok, je me suis dit, rassemble tout ton courage, il faut d'abord quitter l'aéroport. » [...] Et puis, tu sais, jamais je n'avais pris le métro. [...] Je n'avais que deux adresses à Paris, celle de l'école et celle du CROUS. Je suis donc allée au CROUS [...] et je leur ai dit : « Me voilà, je suis mademoiselle Untel, donnez-moi mes 400 euros et la clé de ma chambre. » Ils m'ont regardée bouche bée et répondu : « Ben, votre argent vous sera versé à la fin du mois, comme prévu, et pour la chambre, c'est déjà trop tard, il n'y en a plus de libre, il fallait en réserver une en août ». [...] Et la seconde adresse, c'était celle de l'école. J'y suis allée. Il faisait déjà presque nuit. Par chance, il y avait un gardien là-bas. « Bonsoir, je suis votre stagiaire, à qui je dois m'adresser ? » Lui : « On ne sait pas, c'est vendredi soir, attendez jusqu'à lundi. » Jusqu'à lundi ! (Véra)

Il semble pour autant que foncer « tête baissée » dans les préparatifs est, pour certains interviewés, la seule façon possible de passer à la préparation du départ. Considérer de façon trop scrupuleuse des difficultés à venir coûterait trop cher pour ces interviewés, ayant des ressources financières ou des compétences linguistiques très limitées, et risquerait de les dissuader d'entreprendre une préparation du départ. Dans le cas d'Ivan, on voit en effet que c'est à la condition d'avoir coupé le questionnement quant à ses moyens pour réussir le départ que cet interviewé, indécis pendant deux années (« L'argent, ça m'inquiétait beaucoup. J'avais l'impression de ne pas en avoir assez. […] Au-delà de l'argent, c'était encore la langue »), a pu s'engager dans les préparatifs pour partir étudier l'architecture à Paris. Ainsi, au retour de son séjour de trois mois en France dans le cadre

du programme Work&Travel, Ivan s'interdit quasi délibérément des hésitations afin de « faire tout simplement » :

> Je suis rentré à Saint-Pétersbourg, dans mon laboratoire et… c'est tout. J'ai compris qu'il faudrait essayer [de préparer mon départ pour les études], car je ne pouvais pas savoir par avance [si je réussirais ou non]. Je me suis dit que je ne saurais qu'en faisant. Donc, je me suis décidé et c'est tout. […] Et pour décider d'essayer… Il fallait me décider, sans trop réfléchir, si tu veux. La question financière me paraissait la plus cruciale. Mais, par la suite, j'ai compris qu'il ne faudrait plus y penser, que tout s'arrangerait, qu'il faudrait faire tout simplement.

En l'espèce, nous avons affaire à une modalité de l'apprentissage de faisabilité. Si Diamara, Olga A., Tamara ou Zhanna découvrent, en menant quelques investigations dans la direction du départ, qu'ils ne sont pas dénués de moyens de réussir leurs préparatifs, la découverte d'Ivan est plutôt celle que la préparation du départ est possible sans que l'on possède d'emblée tous les moyens susceptibles de déterminer sa réussite. Interviewé à Saint-Pétersbourg à la veille de son départ, au moment où il vient juste de recevoir son visa Étudiant, Ivan a toujours des idées assez imprécises quant à ses ressources financières pour étudier et vivre à Paris : il dit que ses parents « ne vont pas [lui] donner beaucoup », qu'il a un peu d'argent de côté « pour les premiers temps » et qu'il espère travailler en France. Sans pouvoir apporter de réponse à cette problématique avant ni pendant sa préparation du départ, il reporte ce questionnement sur la phase du séjour, sous peine de ne probablement pas s'engager dans un départ.

3. Discontinuités marquant le passage à la préparation du départ

L'analyse des entretiens montre que lors du passage à la préparation du départ, plusieurs interviewés fréquentent des endroits et des personnes autres qu'auparavant et exercent de nouvelles activités. Cette discontinuité – de lieux, de pratiques ou de fréquentations – semble aller de soi quand on parle de la phase du séjour à l'étranger, conditionnée par la traversée de frontières nationales et présentant l'installation, plus ou moins durable, dans un autre pays que celui d'origine. En revanche, une discontinuité entre les deux premières phases de la carrière migratoire, à savoir entre la conception d'un voyage et la préparation du départ, ne paraît pas évidente a priori, les deux se déroulant dans le pays d'origine. Les matériaux et les analyses faites permettent en même temps de saisir cette discontinuité

marquant le passage aux préparatifs (sujet de ce chapitre), mais aussi de constater qu'une frontière entre la phase de la préparation du départ et la phase du séjour n'est parfois pas si infaillible, au contraire de ce que l'on pourrait croire. Autrement dit, dans la carrière migratoire, des discontinuités sont parfois visibles là où l'on ne perçoit qu'une continuité de l'avant-séjour, et, réciproquement, on peut rétablir des continuités entre celui-ci et le séjour qui se présentent, en première approche, comme deux épisodes indiscutablement distincts (je vais en reparler dans la conclusion de cette thèse).

Ce n'est en même temps pas avec une aisance identique que la discontinuité qui marque le passage à la préparation du départ est repérable dans les propos des personnes mobiles rencontrées. Certains interviewés, par exemple, ne s'exposaient vraisemblablement pas, durant leur préparation du départ, à des situations tout à fait nouvelles et jamais vécues jusqu'alors. Pour plusieurs, le départ s'inscrit dans une certaine continuité de vie : ils n'apprennent pas fébrilement la langue du pays d'études, car étudier une langue étrangère est déjà intégré dans leur quotidien ; ils possèdent souvent une expérience antérieure en matière de voyages à l'étranger et de démarches administratives qui y sont liées. Plusieurs connaissent une véritable simulation de future mobilité d'études à travers de courts séjours linguistiques, de stages d'études ou de travail (comme le séjour Work&Travel que plusieurs interviewés, dont Alina, Ivan, Klim, Marina S. ou Tamara ont effectué). De plus, certains cas nous apprennent que, même si un changement est présent dans le mode de vie ou dans des pratiques isolées des interviewés qui avancent vers la préparation du départ, ce changement peut être relativisé. Or, des continuités s'observent également dans leur parcours, permettant de lier la manière d'aborder la préparation d'un départ aux résultats d'expériences antérieures de la personne. À cet égard, même les interviewés qui entrent, en préparant leur départ, dans un processus qui leur est tout nouveau, n'apparaissent pas tout à fait privés d'expériences et d'acquis qui pourront leur servir dans la préparation d'un départ étudiant à l'étranger. Notamment, des habitudes anciennement construites d'accomplir des efforts, de planifier ou, encore, de se considérer de telle ou telle façon (i.e. « spontanéiste ») priment dans le processus de la préparation du départ de plusieurs interviewés. Nous le verrons plus en détail dans la deuxième partie de cette thèse.

Un changement est pour autant présent, et, même s'il est parfois non visible immédiatement, il permet de parler de la rentrée dans cette deuxième phase. Il comporte en même temps des continuités, car, au bout du compte, contrairement aux propos recueillis, les interviewés ne font pas que « commencer » : ils continuent à réaliser des

actions, mais non pas tout à fait les mêmes qu'avant, sinon non pas tout à fait d'une même façon. C'est ainsi qu'ils se rendent identifiables en tant que personnes en préparation d'un départ.

En outre, le passage aux préparatifs s'effectue rarement en un jour, mais plutôt de façon graduelle et discrète. De plus, différentes pratiques peuvent ne pas changer de manière simultanée, ce qui complique aussi l'identification du début des préparatifs. Le répertoire de ces changements est assez riche, car ce n'est pas par des voies tout à fait identiques que les interviewés parviennent à la phase de la préparation du départ, et les activités qui constituent cette dernière pour les uns ne sont pas forcément présentes pour les autres. L'ampleur des changements à effectuer apparaît également variable d'un cas à un autre. Si, pour certains interviewés, il ne s'agit que de légères modifications de leurs pratiques ordinaires, d'autres doivent aller jusqu'à une rupture assez radicale avec leur passé ou leur présent.

Il sera montré dans cette section que, durant la préparation du départ, un changement plus ou moins important, quantitatif et qualitatif, s'opère dans les pratiques, modes de vie ou états d'esprit des interviewés mobiles. Pour une grande partie de ceux-ci, le passage à la préparation du départ veut dire modifier avant tout leurs façons d'étudier les langues étrangères (3.1). Sur ce point, une comparaison avec les entretiens auprès des non mobiles fait une nouvelle fois apparaître la spécificité de cette phase lors de laquelle les personnes en carrière sont amenées à faire évoluer leurs pratiques. D'autres pratiques se modifient également durant la préparation du départ (3.2). Certains interviewés ajoutent par exemple un autre sens à leur voyage à l'étranger. Les transitions à la préparation du départ s'accompagnent aussi de changements dans les études supérieures nationales ou le travail. La sociabilité se modifie : dans plusieurs cas étudiés, le rôle des amis d'antan s'affaiblit, sinon se reformule, et d'autres contacts se nouent, pouvant contribuer à préparer un départ. Une nouvelle pratique émerge enfin durant cette phase, concernant la fréquentation d'institutions du départ étudiant (3.3).

3.1. Un changement dans la pratique de l'étude des langues étrangères

Notons que l'étude d'une langue étrangère n'est pas une pratique toute nouvelle pour mes interviewés, tous étant scolarisés dans le système où au moins une langue étrangère est enseignée. En même temps, comme il sera détaillé dans le chapitre 4, les modalités de l'étude de langues étrangères varient considérablement chez les Russes rencontrés : au

moins en termes de précocité de l'apprentissage linguistique, de nombre de langues étudiées et de temps consacré à cette pratique. Si certains étudient les langues étrangères « depuis pratiquement la naissance » (Natalia) et sont en mesure de se déclarer « presque bilingues » russo-anglais tout en étudiant d'autres langues étrangères (au-delà de l'anglais, Natalia cite le français et le latin), chez d'autres, l'importance donnée aux langues étrangères durant leur scolarité en Russie a été moindre et ils déclarent être « nuls » en la matière à la sortie de l'école (Véra entre autres) ou, au mieux, ne connaître que quelques rudiments de l'anglais. Nous avons vu précédemment que l'accumulation des compétences linguistiques, dont font état certains parcours étudiés, a une grande importance pour concevoir un voyage étudiant à l'étranger : en comparant les cas, on comprend qu'en étudiant intensivement et durablement une langue étrangère une question émerge progressivement sur une éventuelle mobilité internationale. De plus, les interviewés dont les compétences linguistiques sont les plus développées effectuent plus aisément le passage à la préparation du départ ; en tout cas, par les « presque bilingues », la démarche préparatoire est plus souvent considérée comme faisable que par les « nuls » en langues étrangères.

Au-delà de ces cas extrêmes, on retrouve beaucoup de situations intermédiaires où la langue étrangère est à demi maîtrisée et, tout en jugeant son niveau insuffisant pour pouvoir s'inscrire à un établissement d'études à l'étranger, l'interviewé ressent la nécessité d'améliorer sa compétence linguistique. De plus, un document certifiant le niveau de la langue du pays d'études (la langue française en l'occurrence et, pour certaines filières en France, la langue anglaise) est demandé explicitement par les établissements français auprès des étudiants étrangers souhaitant les intégrer. Ce document est aussi susceptible d'augmenter les chances d'être sélectionné pour un programme d'échange ou de bénéficier d'un financement d'études. Améliorer leurs compétences dans la langue du pays d'études, parfois apprendre une nouvelle langue étrangère ou, au moins, faire certifier leurs compétences linguistiques acquises antérieurement devient de cette façon une préoccupation centrale pour une grande partie de mes interviewés, et c'est ainsi qu'ils entrent dans la préparation du départ.

Une nouvelle activité introduite dans le quotidien

Chez quelques interviewés (Adelaïda, Sabina ou Olessia), la préparation du départ commence ouvertement par la fixation de l'objectif d'apprendre la langue du pays où ils

pensent étudier. Une nouvelle activité s'introduit de cette façon dans leur quotidien, et elle prend de plus en plus de temps et d'importance. La préparation du départ de ces interviewées présente ainsi un processus grandement axé sur l'acquisition des compétences en français.

Par exemple, Adelaïda, qui étudie l'anglais à l'école, commence à apprendre la langue française à vingt ans environ, de « zéro », « pour partir étudier en France, deux années plus tard ». Dès le début, son étude de la langue se caractérise par le souci d'un résultat performant à obtenir à plus ou moins brève échéance. Pendant deux ans, l'interviewée fréquente des cours de français, « activement et assidûment », comme elle l'exprime, souvent au détriment de ses études universitaires et de son travail. Elle rencontre également des francophones natifs, susceptibles de lui parler français en dehors des cours. En deux ans, Adelaïda avance ainsi vers le niveau C1 qu'elle fait certifier par le DALF.

De même, dans l'entretien avec Sabina, la mise en place de nouvelles pratiques liées à l'étude de la langue française est très visible. On comprend que ce n'est finalement pas son envie de lire en original des auteurs français qui amène Sabina à commencer à étudier la langue française et qui produit un effet immédiat sur son quotidien. Ce qui modifie ce dernier, c'est son projet de partir étudier en France, conçu sous forme de déclic suite à la rencontre avec une amie boursière. Sabina passe cette fois-là très rapidement à l'action, en s'inscrivant à des cours de français « juste après cette conversation » :

> Cela mûrissait progressivement, tu comprends ? [En deuxième année d'université environ], je me suis intéressée à la philosophie française. Et j'ai appris par exemple que plusieurs textes n'étaient pas traduits en russe : on doit connaître la langue française pour pouvoir les lire. En plus, j'avais déjà cette idée d'entrer en doctorat [à Saint-Pétersbourg]. Là, il faut lire des sources étrangères. […] Je me souviens qu'à un moment je me suis dit : « Mince ! mais pourquoi je ne connais pas la langue française ?! » […] Cela mûrissait, mûrissait, et, ensuite, j'ai croisé [nom et prénom d'une amie d'université qui m'a dit] : « Me voilà, j'ai étudié au Collège [universitaire français de Saint-Pétersbourg], j'ai reçu une bourse et je vais en France ! » [Moi :] « Mais qu'est-ce que ce Collège ? » [Elle :] « Oh ! là-bas, tout est gratuit, il ne faut que connaître la langue française ! » C'est à ce moment-là que l'idée d'étudier la langue française m'est devenue évidente comme jamais. [Je me suis dit :] « Basta, je dois enfin commencer à étudier la langue française ! C'est bien, c'est merveilleux, c'est une perspective de lire les textes français qui ne sont pas traduits. De plus, en avançant, dans deux ans environ, je pourrai m'inscrire dans ce Collège, étudier là-bas, obtenir une bourse et aller en France. » Et j'ai donc commencé à étudier le français. C'était en été, après ma quatrième année, juste

après cette conversation. Je me suis inscrite à des cours de français, à un stage intensif d'été.

Centrée sur un but précis, Sabina s'éloigne par ailleurs très rapidement de son groupe de français dont l'allure est basée sur la moyenne des élèves parmi lesquels tous ne se fixent pas l'objectif de partir étudier en France et ne suivent donc pas un rythme soutenu.

> [Parmi mes camarades de cours de français,] certains travaillaient [en journée] par exemple. Bien sûr, ils voulaient étudier le français, ils aimaient la langue française et tout ça, mais… [ils n'avaient pas ce but d'entrer au Collège et de partir étudier en France.] En fait, au début, on était tous novices, mais moi, très vite… [je les ai dépassés.] Je m'ennuyais en effet [pendant les cours], parce qu'ils avançaient très lentement. Par exemple, ils ne pouvaient pas encore mémoriser la conjugaison du verbe « être », alors que moi, je faisais déjà des choses plus complexes. […] Ils ne faisaient souvent pas leurs devoirs, alors que moi, je faisais tout, même plus que ça. Je me souviens que je me réveillais le matin et que je me concentrais sur la langue française : je lisais, j'écrivais, je rédigeais des trucs, j'apprenais des mots ou des phrases entières, je les répétais. […] Après avoir terminé le niveau A1, c'était en août, je me suis acheté le manuel du niveau A2. Je l'ai fait moi-même, seule, à la maison. De cette façon, quand je me suis inscrite à l'Alliance française en automne, je suis allée directement dans le groupe B1. […] [En complément des cours,] je m'achetais des livres de la série *Lire et s'entraîner*. C'est une littérature française adaptée, avec des disques, des exercices, des explications de la grammaire. […] J'écoutais constamment des audio-livres dans le métro, et aussi la radio RFI, tout le temps à la maison.

On voit que, en intégrant les cours de français, Sabina remodèle son emploi du temps. Elle consacre désormais plusieurs heures par jours à l'étude du français ; elle cherche à intensifier et à diversifier son entraînement vers l'objectif de performance. Sa motivation pour des études supérieures nationales, qu'elle voulait tellement suivre quelques années auparavant, baisse par ailleurs durant cette même période (les quatrième et cinquième années d'université), et Sabina souligne bien ce point (voir infra).

En même temps, paradoxalement, le régime de vie, qui apparaît à travers ses propos, ne change guère pour elle avec son entrée dans la préparation du départ. Sabina est toujours occupée, toujours investie : qu'il s'agisse de son enfance ou de son adolescence lors desquelles l'interviewée suit l'apprentissage de la pratique instrumentale[1], ou de périodes

[1] Sabina fréquente la classe de violon depuis ses six ans et se prépare apparemment à la carrière de musicienne professionnelle. Voici comment elle parle de cette activité et de son régime de vie à l'époque : « La musique, quand j'étais petite, ce n'était pas pour m'amuser, c'était un travail. Constant. […] Tu dois constamment faire tes gammes ; c'est dur, c'est ennuyeux et c'est inévitable. » De même, suite à l'abandon

moins lointaines quand elle assiste à des cours préparatoires au concours d'entrée à l'université[1]. Finalement, on note à la fois une discontinuité et une continuité dans ses pratiques : face à l'apparition d'un nouveau but, Sabina, accoutumée à faire des efforts prolongés et à s'investir, ne change que d'objet d'investissement.

Des modifications dans les manières anciennes d'étudier le français

Dans les récits des interviewés, d'ailleurs les plus nombreux, pour qui l'étude de la langue française n'était pas une pratique nouvellement mise en place, on observe des modifications, souvent très sensibles, de cette activité comparé au passé. Or, ce n'est pas de la même façon que l'on étudie la langue française dans les phases différentes de la carrière.

Il ressort des entretiens que, pour beaucoup d'interviewés, l'étude de la langue française renvoie initialement à un plaisir. Le français est souvent leur deuxième langue étrangère, après l'anglais. Plusieurs confient avoir entamé son étude en raison de sa « beauté », en tant que langue que l'on « aime », « tout simplement ». C'est la sonorité de la langue française qui attire plusieurs de mes interlocuteurs, ainsi que « la culture française ». On l'étudie « comme ça ».

> [À l'époque de mes études universitaires,] j'ai commencé à étudier le français, à loisir. […] Je trouve que le français est plus beau [que l'anglais], plus intéressant à étudier. Très mélodieux et harmonieux. […] Pour moi, c'était un plaisir [d'étudier cette langue]. (Sofia)

---

du violon, à ses vingt ans environ, Sabina est prise par un véritable syndrome de manque : « Je me rappelle très bien cette période où, du coup, je comprends que j'ai du temps libre et plus rien à faire. Parce qu'avant je n'avais pas de temps libre ! Avant, chaque instant, je ne pensais qu'à mes devoirs [de musique]. Parce que quand on fait du violon, on doit s'entraîner plusieurs heures par jour. En même temps, on ne peut pas faire ça six heures d'affilée. Cela ferait trop mal aux bras. C'est pourquoi chaque musicien doit organiser sa journée : jouer une heure en matinée, puis encore deux heures le midi, puis encore un peu. Une petite heure par ci, une petite heure par là… Et on s'habitue à cette idée qu'il y a un travail, mais aussi… des pauses. Mais les pauses, ce n'est pas un temps pour ne rien faire, c'est un temps que tu dois également utiliser ! Et voilà, à un moment, je comprends que je ne dois plus vivre comme ça. C'était bizarre comme sensation, car je m'étais habituée à vivre autrement. »

[1] Suite à une scolarité peu compétitive en termes d'enseignement secondaire général et au déménagement de sa famille de Poltava à Saint-Pétersbourg, Sabina éprouve des difficultés à entrer à l'université. Elle n'intègre l'enseignement supérieur qu'à l'âge de vingt-deux ans, en ayant fait deux tentatives et en ayant suivi des cours préparatoires. Voici sa description de la période où elle se prépare au concours d'entrée : « Je me réveillais, tout le monde partait [de la maison], je faisais la vaisselle et je me mettais à… [me préparer aux examens d'entrée.] Sérieusement, moi, c'était comme ça : je faisais du russe pendant une heure, après une heure de l'anglais, ensuite je lisais un manuel et j'écrivais des notes. Je faisais une pause, puis je reprenais. Je faisais comme ça tous les jours. Je me souviens qu'au début j'étais parmi les plus faibles [dans mon groupe de cours préparatoires], mais ensuite… ensuite, je n'étais plus du tout parmi les faibles ! Parce que j'étudiais tous les jours. »

> J'étudiais le français depuis longtemps, mais d'une façon un peu… irresponsable. C'était comme un passe-temps, pour un plaisir, pour la culture générale. Ma maman est d'ailleurs une ancienne élève de l'école française et elle voulait que j'apprenne le français. Moi aussi, j'aimais ça. Mais c'était comme… [un loisir agréable] [En étudiant de cette façon le français,] je ne devais pas me préparer à des examens ! […] [Avec un professeur privé], je chantais des chansons françaises, je regardais des films, j'étudiais un peu la grammaire, aussi l'histoire et l'art de la France. C'était intéressant, j'aimais ça. (Nadejda)

> [Apprendre le français,] c'était pour moi un plaisir en soi. […] À ce moment-là [au début de l'apprentissage du français], je n'avais absolument pas en tête l'idée d'aller en France. J'aimais tout simplement la langue, une belle langue. Je l'étudiais comme ça. […] Pour pouvoir lire ou regarder des choses en V.O. par exemple. Comme ça, parce que j'aimais la langue et la culture françaises. (Ivan)

D'autres ou les mêmes évoquent également un plaisir d'ordre intellectuel lié à l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère lors duquel on est amené à avoir des « occupations intellectuelles complémentaires » de son quotidien (Sofia), à « réfléchir » et à s'« occuper l'esprit » (Vladimir). Le français est présenté dans ces cas comme une langue « plus compliquée » (Vladimir) que l'anglais, et avec un système de grammaire « moins schématique » que celui de cette dernière (Alexandra), c'est-à-dire comme une langue dont l'étude est susceptible d'apporter un épanouissement intellectuel et de permettre de s'entraîner mentalement. Dans ce cas de figure, il n'y a pas non plus de forte pression de résultat et de performance : les interviewés soulignent prendre plaisir au processus. Ils peuvent, par exemple, se consacrer à des activités assez chronophages et sans grande utilité pratique immédiate, comme la lecture des classiques français (Ivan en parle en évoquant ses lectures des romans d'Émile Zola, « en V.O. », pendant lesquelles il devait surtout prendre le temps de consulter le dictionnaire) ou la constitution de « jolis répertoires » de mots et de phrases (Sofia).

Parmi d'autres sens attribués à cette activité avant la mise en place de la préparation du départ, on peut évoquer aussi celui lié à la sociabilité. Yulia affirme par exemple s'inscrire aux cours de français pour « changer d'air » : elle a besoin de fréquenter d'autres personnes pour sortir d'un isolement qu'elle ressent après avoir traversé une période difficile de sa vie, liée à une séparation amoureuse. Dans son récit, elle évoque plusieurs pratiques collatérales à l'apprentissage du français dans le Centre culturel français de Moscou : des échanges amicaux entre les camarades du groupe (qui étaient, d'après Yulia, « des gens intéressants »), des soirées ensemble et des fréquentations collectives

d'expositions et d'événements culturels liés (et parfois non) à la France. Même les cours se déroulent, selon la jeune femme, dans une convivialité chaleureuse et ludique, et cela lui plaît : elle n'est pas préoccupée à faire avancer sa compétence jusqu'à une perfection.

Enfin, un autre cas de figure se présente chez une partie non négligeable des interviewés : l'étude du français renvoie initialement à une obligation scolaire. Ils étudient cette langue depuis plusieurs années, mais sans plaisir ni enthousiasme particuliers. À l'époque, cette activité est clairement périphérique par rapport à l'ensemble de leur vie et se pratique par des doses modérées et de façon autant distanciée que possible, même s'ils sont parfois d'anciens élèves d'écoles renforcées en français.

> Zhanna : Non, non, je ne peux pas dire que nous [les élèves de mon école renforcée en français] étions passionnés par la langue française. Franchement, Oxana, on s'en fichait de la France. Personne ne portait de béret en tout cas. [rires] Par contre, nos enseignants, c'était… [en souriant] Oui, il y en avait une… [enseignante particulièrement passionnée pour la France] « Oh, la France ! » [l'interviewée imite l'intonation de quelqu'un dans l'état de ravissement, puis ajoute, à la fin de la phrase, un gros mot qui vient la positionner en écart par rapport au ravissement exprimé].
>
> OG : Vous vous moquiez d'elle alors ?
>
> Zhanna : Mais non, comment ?! On ne pouvait pas ! Elle dirigeait l'école et avait cent ans ! Une dame adorable, [ses nom et prénom], toujours violemment maquillée [l'interviewée rit], avec un rouge à lèvres rose nacré… [elle rit aux éclats] Et ses yeux… [l'interviewée est au paroxysme du rire] Pour les yeux, elle se servait d'un crayon vert, aussi nacré. Nous, on disait que c'était avec du vert d'éthylène acheté dans une pharmacie qu'elle se maquillait ! [rires] [avec le ton plus calme] C'était terrible, ce visage rose-vert. J'ai compris ensuite que c'était en effet la sélection de maquillage Lancôme de l'année… mmm… 1989 ; elle y a été fidèle au moins une dizaine d'années ! [rires]
>
> OG : Attends, attends, si j'ai bien compris, c'était plutôt vos enseignants qui étaient passionnés par la langue française et par la France, alors que vous… ?
>
> Zhanna : Oui, les profs planaient tout seuls [elle sourit], sans nous. Nous, on s'en fichait de tout… Surtout les ados. Avec les petits, c'était plus facile… de les faire écouter, de leur faire répéter un dialogue, de les faire chanter Sur le pont *d'Avignon*. [elle chante en ridiculisant le motif et en effectuant des gestes exagérés comme si elle dansait] Sur le pont d'Avignon, on y danse, on y danse…

De cette façon, à l'époque où la préparation d'un départ en France ne fait pas partie des préoccupations des interviewés, apprendre la langue française est recensé par beaucoup comme une sorte de loisir culturel, intellectuel et convivial, un passe-temps à la fois cultivé et festif, sinon comme une obligation scolaire que l'on cherche à minimiser : ce n'est qu'une activité parmi d'autres en matière de pratiques scolaires ou de loisirs, exercée avec plus ou moins de passion.

En poursuivant l'étude de la langue française et en entamant la préparation du départ, plusieurs interviewés évoquent un changement de leur rapport envers la langue française qu'ils étudient désormais d'une autre manière. En particulier, d'une part, durant la préparation du départ, la langue française est de moins en moins considérée avec une affection. D'autre part, l'étude de cette langue tend à occuper une place centrale parmi d'autres activités pratiquées.

> [En répondant à ma question sur la raison pour laquelle il a choisi le français à l'université.] La langue française, ça me plaisait, ça sonne bien. Par exemple, l'allemand, je trouve ça grossier, désagréable. [il prononce une phrase en allemand] Tu vois, ce n'est pas joli. La langue française est une belle langue, voilà. [après un silence] Mais il faut dire que, maintenant, il y a une ambivalence dans ma perception du français. […] Au début, tout le monde dit ça [il mime] : « Ah, quelle belle langue ! » Ensuite, quand ça commence – les articles, les prépositions, le subjonctif, le conditionnel… Cette dernière année [avant le départ], quand je devais passer quatre heures par jour pour me préparer au DALF, elle ne me semblait plus si jolie, la langue française. (Timour)

Plusieurs parlent d'une accélération et d'une planification plus stricte de leur apprentissage du français qu'ils mettent progressivement en place. Les expressions « plus sérieusement » et « plus intensivement » apparaissent ainsi dans de nombreux entretiens. Une analogie peut être établie ici avec le cas de jeunes filles anorexiques qui traversent la phase de la prise en main lors de laquelle leurs activités antérieures (liées à un régime alimentaire) « sont mises en pratique de manière plus systématique et plus constante »[1], ou avec celui des cyclistes passés professionnels, jadis amateurs faisant du vélo pour « le plaisir », qui apprennent à « faire le métier au quotidien »[2]. De même, on retrouve un changement comparable dans la carrière de cavaliers de haut niveau : c'est notamment la transformation du rapport au cheval, plus « affectif » dans le début de la carrière et plus « instrumental » par la suite, qui marque le passage des niveaux Club ou Ama aux niveaux

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 145.
[2] Brissonneau C. et al., *L'épreuve du dopage. Sociologie du cyclisme professionnel*, PUF, 2008.

Pro où la pratique sportive devient de plus en plus axée sur la recherche de la performance[1].

S'il ne s'agit pas, pour la majorité des interviewés, de devenir professionnels en langues étrangères, ils font preuve, durant leur préparation du départ en France, d'une intensification et d'une rationalisation de leur apprentissage du français. Ce changement dans la pratique ancienne d'études de la langue française est lié à l'apparition d'un nouvel enjeu, celui de la certification du niveau de langue. En vue de celle-ci, plusieurs personnes accélèrent ainsi une pratique accessoire, « cool », d'étude d'une langue étrangère, considérée jusqu'alors comme un plaisir et non une épreuve. Les interviewés commencent à chronométrer cette activité, à calculer leur vitesse d'avancement et à faire des estimations en fonction d'échéances. Ainsi, Ivan ne lit plus du Zola en version originale (ces lectures n'ont lieu qu'avant le commencement de sa préparation du départ), mais « rabâche la grammaire ».

> OG : Tu étais alors déjà en train d'étudier le français quand l'idée concernant la France t'est venue ?
>
> Ivan : Oui, oui, comme je disais tout à l'heure, quand j'ai commencé à étudier le français, je ne pensais absolument pas que je pourrais aller étudier en France. Je voulais tout simplement apprendre le français. […]
>
> OG : Et ensuite ?
>
> Ivan : Et ensuite, quand la France est apparue [en tant que pays où je pourrais aller étudier], j'ai compris qu'il faudrait étudier plus intensivement. […] [En m'informant sur les conditions d'inscription de différentes écoles d'architecture et en faisant des estimations,] j'ai compris que [le niveau] B2 serait mon plafond, que je n'arriverais pas à passer au C1, mais que je devrais absolument passer au B2, car c'était le minimum [selon les conditions d'inscription aux écoles françaises d'architecture]. Et pour cela déjà il me fallait étudier plus, rabâcher la grammaire, et cetera.

Préoccupés par le résultat, les interviewés parlent désormais de leur fatigue, soulignent le caractère « dur » de l'apprentissage, loin du plaisir de la période antérieure. Pour illustrer ce changement, on peut citer deux extraits de l'entretien mené avec Svetlana. Le premier concerne le début de son apprentissage du français (fin 2008 et début 2009), le second est

[1] Le Mancq F., « Des carrières semées d'obstacles… », op.cit., p. 132-133.

à rapprocher de la période où la jeune femme est en pleine préparation du départ (fin 2009) et s'organise vers un seul but, passer l'examen de français :

> [Après un voyage touristique en France], j'ai commencé à apprendre le français. Comme ça, en tant que loisir. Tous rigolaient de moi. « Pourquoi le français ? À quoi ça sert ? » Je ne savais pas quoi répondre. C'était pour le plaisir… Je connaissais assez bien l'anglais après l'école, mais le français me paraissait plus beau. Plus musical, plus agréable à l'ouïe…
>
> [Pour me préparer à l'examen du français,] je consacrais tout mon temps libre à la langue française. Tous les soirs, tous les week-ends… Je ne faisais rien d'autre, je ne sortais pas. Rien. Le boulot et le français, le boulot et le français, c'était ça ma vie. […] C'était assez dur comme période. J'étais épuisée, autant de choses à apprendre, […] ma tête était en état d'éclater de tout ça.

Cette transformation de pratiques liées à l'étude de la langue est souvent graduelle. Cela s'observe dans le récit de Zlata qui décrit, pendant l'entretien, son apprentissage du français d'une façon très détaillée. L'interviewée commence ainsi par un « rêve » d'apprendre le français à l'époque scolaire.

> À partir de quinze ans, j'ai rêvé d'étudier le français. Guerre et paix… Pour moi, c'était comme une musique, quoi. [Zlata évoque les premières pages du roman de Lev Tolstoï qui fait partie du programme scolaire et où, lors d'une soirée donnée par Anna Schérer, les personnages parlent français.] J'avais très envie de parler français. Mais je me disais : « Non, non, c'est impossible. Je ne sais pas depuis quand j'étudie cet anglais chiant, mais je suis toujours loin de la perfection. Je ne réussirai jamais avec le français, c'est impossible. »

En étudiant à l'université en muséologie, Zlata s'investit dans un apprentissage autodidacte du français.

> En été [entre la première et la deuxième année], je n'avais pas grand-chose à faire et j'ai trouvé par hasard un manuel de français… J'ai commencé à étudier un peu cette langue. Ce n'était pas trop sérieux, c'étaient les choses les plus élémentaires, les constructions comme « c'est » ou « il y a ».

Un premier changement s'opère après son voyage touristique en France lors duquel le résultat de son apprentissage lui apparaît « médiocre », et une ambition de résultat plus performant que jusqu'alors apparaît.

> [En France,] j'ai essayé de parler français. Les gens essayaient de me comprendre, mais c'était… très médiocre. […] Par exemple, le jour de notre arrivée, il nous a

été difficile de quitter Charles de Gaulle et de comprendre comment nous rendre à Châtelet. Sachant que, parmi nous [Zlata voyageait avec ses amies], c'était moi qui parlais le mieux la langue française… [rires] […] En bref, il m'est devenu clair qu'il faudrait m'appliquer plus si je voulais… [un résultat plus satisfaisant]

Zlata poursuit l'apprentissage du français en autodidacte au moment où elle se pose de nombreuses questions par rapport à son avenir professionnel (« Que vais-je devenir après cette formation ? ») et prend connaissance, lors d'une des conférences universitaires, de l'existence de l'École du Louvre. C'est à partir de ce moment-là qu'elle entre dans la préparation du départ, en intensifiant sensiblement son apprentissage du français, désormais avec un professeur privé.

C'est en automne que j'ai vécu un moment critique… En quatrième année. […] J'ai commencé à étudier [le français] très sérieusement. D'abord, il m'est devenu clair que toute seule… En tout cas, moi, toute seule, je n'apprendrais jamais. Même si j'en avais très envie. […] J'ai commencé à chercher des cours de français, car je voulais progresser. D'abord, c'était avec un prof privé, trois fois par semaine, par trois heures. […] Trois mois environ, j'ai continué ainsi, très intensivement. Parce que je m'étais fixé ce but d'aller étudier en France, à l'École du Louvre, après ma cinquième année. […] Je comprenais tout simplement qu'il me faudrait apprendre le français, et de façon urgente.

Après avoir pris conscience que le certificat en français est nécessaire pour s'inscrire à l'École du Louvre, Zlata intègre les cours de l'Institut français qui ouvrent la possibilité de passer un examen de langue (DALF C1). Tout en étudiant en groupe, elle s'impose pour autant son propre tempo, plus élevé que celui d'autres élèves. L'intensité de son apprentissage du français augmente de plus en plus, pour acquérir une accentuation maximale pendant les deux dernières semaines avant l'examen.

Ensuite, j'ai appris que pour entrer à l'École du Louvre il me fallait passer l'examen DALF C1. Je voulais un M1, et pour le M1 ils demandaient le niveau C1 ! Le C1 en français ! J'ai compris que si je passais tranquillement d'un niveau à un autre, je n'arriverais jamais au C1. En tout cas, que ce ne serait pas pour bientôt. Et j'ai commencé à sauter des niveaux, à étudier toute seule, à passer des examens [entre niveaux] pour pouvoir m'inscrire à un niveau plus élevé [sans avoir fréquenté en groupe le niveau précédent, mais en étudiant seule]. De cette façon, en deux ans, en mars 2012, je suis arrivée au niveau C1. […] Et pendant les deux dernières semaines [avant l'examen], [une professeure de l'Institut français] m'a entraînée encore personnellement avec des exercices pour le DALF. […] C'était bien sûr une époque cauchemardesque ; je pensais tout le temps que je ne pourrais

plus continuer, j'étais crevée. Mais me voilà, j'ai passé le DALF et j'ai obtenu ce papier.

Pour résumer ce point, en passant à la préparation du départ et en avançant dans cette phase, l'apprentissage des langues acquiert une grande importance et devient une préoccupation centrale pour la majeure partie des interviewés. Lors de l'engagement dans la préparation du départ, notamment au contact avec des établissements d'études en France ou avec l'agence Campus France, les candidats à une mobilité étudiante découvrent les éléments qui leur font défaut : niveau faible ou nul de la langue du pays d'études, absence d'un document qui certifierait le niveau acquis de la langue. Ils effectuent des calculs et se forcent à combler ces manques. Ils étudient plus régulièrement et plus rigoureusement qu'auparavant ; et ceux pour qui la langue française était « tout simplement belle » renoncent presque à ces paroles. Afin d'améliorer leur performance, ils augmentent le temps consacré à l'étude du français et se fatiguent.

Un même changement apparaît concernant l'apprentissage d'autres langues, notamment de l'anglais. Pour les interviewés qui intègrent en France un établissement d'études où l'enseignement est délivré dans cette langue, le processus est identique pour se préparer au TOEFL : comme l'explique Andrey Z., qui consacre deux-trois semaines environ à sa préparation à cet examen, « même si on parle bien l'anglais, on doit se préparer pour ce test, on doit connaître ses spécificités et ses pièges ». On peut noter en même temps que, dans le cas d'Andrey Z. ainsi que dans ceux d'autres interviewés concernés par cette situation, le changement de pratiques est souvent d'une taille modeste. Plusieurs apparaissent assez avancés en anglais avant d'entamer leur préparation du départ : il ne s'agit pas pour Andrey Z. (afin d'intégrer HEC à Paris) ni pour Konstantin (afin d'intégrer INSEAD à Fontainebleau), anciens élèves d'écoles renforcées en anglais, puis étudiants de facultés à vocation internationale et travaillant dans des domaines internationalisés, de vivre des situations comparables à celles de Sabina ou Zlata durant leur préparation du départ en France. Un changement observable dans le cas de ces deux interviewés peut être décrit comme un léger réarrangement et une mobilisation limitée à quelques semaines afin de faire certifier leurs compétences de longue date et de niveau déjà élevé.

Plus précisément encore, on constate que, en fonction de leurs compétences linguistiques acquises précédemment, qu'il s'agisse du français, de l'anglais ou d'une autre langue étrangère (l'allemand pour Pavel, le japonais pour Glafira) les interviewés sont amenés à opérer des changements inégalés de leur pratique d'études de langues pour confirmer leurs

compétences linguistiques et préparer leur départ étudiant dans un pays étranger. Par rapport à certains, on peut même noter qu'ils ne sont pas contraints de changer leur pratique d'étude de langues étrangères, car, pour telle ou telle raison, ils possèdent d'avance un document certifiant leur bonne maîtrise d'une langue étrangère. Ce sont notamment quelques étudiants de facultés de langues étrangères, comme Irina, Rada ou Klim. Ce sont également trois interviewées anciennes élèves d'une école pétersbourgeoise russo-française (Daria, Diana et Varvara) qui sont exemptes de certifier leur connaissance du français pour intégrer l'enseignement supérieur en France, car, dès la sortie de l'école, elles possèdent un certificat délivré par le ministère des Affaires étrangères de France, suite à un contrat de coopération entre cette école renommée de Saint-Pétersbourg et l'Université française. Enfin, en fonction de filières d'études, le changement évoqué peut prendre une importance variable pour la réussite d'un départ : les interviewés qui sont orientés vers les sciences humaines et sociales sont contraints de faire avancer leur niveau jusqu'à C1, alors que, pour d'autres, le niveau le plus fréquemment requis est celui B2. De même, certaines filières d'études (musique, etc.) peuvent être intégrées par des interviewés ne connaissant aucune langue étrangère ou seulement des rudiments. C'est par exemple le cas d'Igor ou celui de Roustam : les deux viennent en France sans connaître la langue français et avec un anglais de base ; ils s'inscrivent à leur arrivé à un enseignement privé en musique.

Un changement de la pratique d'étude de langues ne s'observe en outre pas dans les entretiens auprès des non mobiles, même si on trouve parmi ceux-ci quelques-uns qui étudient une langue étrangère au moment de notre entretien ou bien affirment en connaître une ou deux. Leur vie est clairement centrée sur d'autres choses. Ils ne se retrouvent pas dans l'urgence du rattrapage linguistique ou de la certification, faute de nécessité immédiate. Et plusieurs sont satisfaits de leur niveau de langue. Comme l'insistent Rodion et Marc, les deux non mobiles, leur anglais leur suffit amplement et ils ne ressentent pas de besoin de faire avancer leur compétence ni de la faire certifier : Rodion se réfère à l'école renforcée en anglais où il a étudié cette langue, quant à Marc, il évoque « des livres et Internet ». De même, Lada (non mobile) répond qu'elle est satisfaite de son niveau de l'anglais, acquis précocement en famille (sa mère est professeure d'anglais et sa grand-mère était d'origine américaine, amenée en URSS par ses parents communistes), et qu'elle n'a pas besoin de s'assurer de sa bonne maîtrise via la certification.

D'autres non mobiles sont davantage dans l'étude-plaisir où rater des épreuves ne porte pas à conséquence. C'est par exemple le cas d'Alexey (non mobile), ancien élève d'une école moscovite renforcée en français. À l'école, ce jeune homme étudie clairement avec une certaine négligence. Tout en aimant la langue française, comme il le dit, il est partagé, durant sa scolarité, entre le français et la musique (l'interviewé fréquente en complément la classe de balalaïka) ; il reçoit de mauvaises notes en plusieurs disciplines relevant aux mathématiques et sciences. Sur les conseils de sa famille, Alexey choisit d'étudier les langues à l'université. L'interviewé ne parvient pourtant pas à entrer à la faculté de langues étrangères par concours et intègre la spécialité en « études régionales de la France » où les élèves paient intégralement leurs études universitaires. Sa façon d'étudier à l'université paraît plutôt détendue. Alexey évoque abondamment des moments de « rigolade » liés à sa vie d'étudiant ; il prend également une année sabbatique au milieu de son cursus, pour « réfléchir », faire du sport et de la musique, mais aussi « des travaux dans [son] appartement ». Il évoque d'ailleurs dans l'entretien une amie d'université partie étudier dans une école de commerce en France, une « fille active et battante », laissant penser qu'il ne s'attribue pas de pareilles caractéristiques. Vers la fin des études universitaires, son projet professionnel bascule de nouveau vers la musique et le théâtre. Alexey s'intéresse également désormais à la pédagogie, et une grande partie de son entretien est consacrée à ce qu'il appelle « le développement harmonique des enfants ». Jeune diplômé travaillant actuellement à Moscou comme pédagogue et animateur dans une association culturelle pour les enfants, il avoue avoir des lacunes dans sa connaissance du français, mais souligne en même temps qu'il n'est pas un « pédant » qui « bûche » le français, mais quelqu'un qui « aime » cette langue, cette culture et ce pays (notre entretien a lieu durant un voyage touristique d'Alexey en France). On comprend que l'interviewé n'est pas partant pour changer ses pratiques et ses attitudes concernant la langue française et qu'il est dubitatif devant une perspective de se battre activement, à l'instar de son amie d'université, pour préparer un départ d'études en France.

Un autre cas de non mobilité, celui d'Irma, nous apprend que si la personne ne modifie pas sa pratique de l'étude du français, elle risque d'échouer sa préparation du départ, bien entamée. Ancienne élève d'une école renforcée en français, Irma aspire à étudier en France. Pour cela, étant à l'époque étudiante de la première année de l'Académie des beaux-arts, elle s'inscrit à l'examen de DALF C1. L'interviewée n'entreprend pourtant pas

de préparation particulière pour cet examen, espérant que son niveau linguistique, acquis dans une bonne école de Saint-Pétersbourg, soit suffisant pour réussir.

> En bref, j'ai raté [le DALF C1]. C'est bête. C'est un examen spécial. Tu dois sûrement le connaître. J'étais peut-être trop optimiste par rapport à mon français… [petit rire] Ou pas trop obstinée.

En effet, avant de se présenter à l'examen DALF C1, il est fortement conseillé aux candidats, même aux plus avancés en français, de suivre des cours de préparation à l'Institut français de Russie ou aux Alliances françaises de Russie, de 20 heures à 60 heures environ. En particulier, selon l'information sur les sites de ces organismes, au-delà des épreuves de compréhensions orale et écrite, l'examiné doit produire une synthèse à partir de plusieurs documents et un essai argumenté, conformément aux règles françaises rédactionnelles. Un entraînement pour connaître les épreuves types et pour mettre en valeur ses connaissances paraît indispensable pour réussir le DALF C1. On peut supposer que du fait de l'absence de cet entraînement et d'une transformation opérée à terme vis-à-vis de ses pratiques d'étude du français, Irma échoue l'examen et, plus généralement, sa préparation du départ. Anéantie par son échec et à la fois occupée de ses études à l'Académie, l'interviewée a du mal à rebondir. Au fil des années, elle se voit de moins en moins disponible pour des études en France, même si elle conserve son intérêt pour ce pays : pendant ses études nationales, Irma rédige un mémoire sur la peinture française du début du XXème siècle, puis un autre sur le centre George Pompidou ; actuellement commissaire d'exposition dans une galerie d'art de Saint-Pétersbourg, Irma est en contact avec des artistes en France et c'est par cette voie qu'elle m'a été recommandée pour l'entretien.

Par ailleurs, dans le corpus des entretiens auprès des non mobiles, le cas de Marta se présente comme une exception intéressante : non mobile encore au moment de l'entretien, cette interviewée s'avère en effet être en pleine préparation du départ pour des études en Italie (et elle s'y retrouve deux ans après notre conversation, étant actuellement étudiante d'une école des beaux-arts à Florence). Pendant ses études universitaires en architecture et en arts plastiques dans une ville de province en Russie, l'interviewée prend l'initiative de s'initier à la langue italienne et s'inscrit à des cours privés. Parmi les raisons de ce choix, elle cite son intérêt envers l'art italien, sa curiosité pour des langues (après ses études d'anglais à l'école, à l'université et à des cours privés, Marta a essayé d'étudier le polonais et le hollandais) et son inclination pour les activités intellectuelles en général (« j'aime

étudier »). Elle continue l'étude de l'italien « par un simple intérêt » ; le fait qu'en italien elle parvient à ne pas bégayer est aussi évoqué par l'interviewée comme favorisant la poursuite de cette activité. Ce n'est pourtant pas pour les mêmes raisons qu'elle étudie l'italien au moment de notre entretien. Elle est inspirée par un souci plus précis qu'il y a quelques années, à savoir réussir un examen de langue pour entrer dans une école d'art en Italie. Notamment, durant l'entretien, Marta se met à calculer, à haute voix, le nombre de mois et d'heures hebdomadaires restants pour pouvoir passer l'examen d'italien l'année suivante. Elle estime aussi que son rythme actuel n'est pas suffisamment soutenu et se projette à accélérer : un constat s'impose quant au changement de son apprentissage de l'italien avec son entrée dans la préparation du départ et sa poursuite.

En résumé, même si certains interviewés ne sont pas contraints de changer considérablement leurs façons d'étudier les langues et même si l'on peut supposer que la variété des profils des non mobiles rencontrés dans le cadre de cette enquête ne couvre pas toutes les situations possibles, on peut affirmer qu'un changement plus ou moins radical dans la pratique d'études de langues étrangères marque et accompagne l'engagement et le maintien dans la préparation du départ pour une grande partie des étudiants russes.

3.2. D'autres pratiques nouvellement mises en place ou modifiées

D'autres pratiques que celle de l'étude de la langue du pays cible peuvent également se transformer lors de la phase de la préparation du départ, en nous indiquant ainsi la réalité du processus d'émigration qui se met en place bien avant du départ effectif.

Un autre sens acquis par les voyages à l'étranger

Si chez certains interviewés un voyage à l'étranger contribue à concevoir une future mobilité d'études ou à penser à ce sujet avec plus d'aisance, ce n'est pas le rôle unique de cette pratique lors de la carrière de la mobilité. Il se peut que le passage vers la préparation du départ s'accompagne d'un changement de sens attribué aux voyages à l'étranger. C'est notamment en voyageant préalablement que, dans plusieurs cas, les choix de pays ou d'établissements se précisent, de nouvelles perspectives apparaissent et d'autres s'effacent, et une partie des démarches liées à l'inscription universitaire, au logement ou au travail étudiant s'effectuent.

Dans le cas de Boris par exemple, on constate une augmentation du nombre de voyages à l'étranger au moment où il démarre la préparation de son départ étudiant. Le jeune homme

entreprend, en l'espace de trois mois, toute une série de voyages – à La Haye et à Amsterdam en janvier, à San Francisco et à New York en février et à Paris en mars. Ses voyages de l'époque ont clairement un double sens. Visiter des endroits intéressants et se distraire (« faire un tour en hélicoptère », « boire de la bière et regarder la parade pour la Saint-Patrick », « regarder cette ville de Paris ») va de pair avec des visites des établissements qui délivrent une formation en photographie. L'interviewé n'y vient pas les mains vides : un portfolio de photographies est préparé par lui la veille, « au cas où », et ces dernières sont imprimées sur un papier spécialement commandé à Londres, comme le précise l'interviewé. En visitant des écoles de photographie aux États-Unis et en Europe, Boris parle avec des enseignants et des étudiants, compare les prix et les ambiances, et évalue les avantages et les inconvénients de tel ou tel choix. L'interviewé se trouve clairement dans la préparation du départ : il se déplace pour se renseigner et moins pour se détendre. Son style de vie à l'époque n'est généralement pas le même qu'avant, axé davantage sur son travail et sur des sociabilités locales.

Un changement de sens de voyages à l'étranger est aussi repérable dans l'entretien avec Vladimir. Pour cet interviewé, qui s'est rendu à Paris deux fois avant d'y partir étudier, visiter cette ville n'est plus seulement une pratique touristique (premier voyage), mais bien une expédition de prospection (second voyage) dans l'intérêt du séjour qui est en train de se préparer.

> La première fois, c'était en tant que simple touriste, pour regarder la ville, les quais, les musées. Ensuite [la seconde fois], c'était dans le moment où j'avais déjà le but d'aller étudier [en France]. C'était un peu comme en reconnaissance : pour faire un test, pour savoir si je pouvais exister dans cet espace. Mais également pour pratiquer la langue française, car c'était à la veille de mon examen de français.

Lors de ce voyage exploratoire et probatoire, Vladimir visite la Sorbonne (où il observe « la vie des étudiants français ») et part à la rencontre de ses quelques amies russes qui étudient à ce moment-là à Paris (et c'est chez elles que l'interviewé va se loger une année plus tard, pendant les premières semaines de son séjour d'études).

Une transformation de touristes en « prospecteurs » est par ailleurs décrite dans les entretiens de quelques interviewés non mobiles. Parmi ceux-ci, Agatha, qui parle par exemple des voyages qui avaient un double sens. Son discours permet d'affirmer que cette jeune architecte a bien entamé la préparation du départ et que les raisons de sa non-mobilité ne sont pas liées à des difficultés à concevoir un voyage d'études ou à passer à la

préparation du départ, mais à celles de poursuivre cette dernière. Ainsi, en se rendant à Paris pour les vacances, la jeune femme visite une école parisienne d'architecture, fréquentée par un de ses amis, et assiste à des conférences et à des soirées d'étudiants. L'exploration fait également partie des objectifs du séjour linguistique d'Agatha en Angleterre, effectué une année avant son voyage à Paris. Son abandon de la carrière de mobilité étudiante semble être typique pour un profil social précis. Il s'agit des interviewés non mobiles, comme Agatha ou Vadim (on a vu précédemment que celui-ci effectue également une série de voyages exploratoires avec son père), qui disposent de compétences et de ressources pour préparer un départ ; ils entrent dans la phase de la préparation, mais ne donnent pas suite à leurs préparatifs.

Pouvoir effectuer un périple à l'étranger permet de mieux s'informer, de faire des « tests » quant à ses capacités à vivre dans un autre pays, mais aussi d'effectuer une partie des démarches liées au séjour ultérieur. Les interviewés qui se déplacent ainsi, quand un voyage lié à une distraction, à un tourisme culturel ou à d'autres buts se réutilise comme moyen de mieux préparer un départ, atténuent également le coût moral de leurs préparatifs. Ils n'investissent pas seulement dans la préparation du départ, mais aussi dans un voyage agréable. Nous revenons plus tard sur ce point pour montrer que l'attribution d'un double sens à leurs activités constitue pour plusieurs interviewés une des techniques permettant de se maintenir dans la préparation du départ, marquée par une grande incertitude quant au résultat.

En outre, plusieurs cas nous offrent la possibilité de relativiser le changement dans les pratiques de voyage qui s'opère durant la préparation du départ et de rétablir une continuité avec des périodes de vie antérieures aux préparatifs, ainsi qu'un lien entre les modalités du départ et les caractéristiques socio-économiques des interviewés.

Les voyages touristiques à l'étranger apparaissent, d'une part, comme une pratique discriminatoire économiquement : tous les interviewés n'ont pas à entrer de cette façon dans la préparation du départ. Si l'on constate, dans le cas de Boris, une augmentation du nombre de voyages à l'étranger durant le passage à la préparation du départ, il ne s'agit pas de dire que, jusqu'alors, cet interviewé était un voyageur modéré. Un « *spirit trip* » en Inde ainsi que plusieurs voyages touristiques en Europe sont évoqués par Boris, étant effectués avant que son idée de se former en photographie à l'étranger apparaisse. L'interviewé affirme également gagner bien sa vie en travaillant dans le domaine de la

publicité, d'abord à Saint-Pétersbourg, puis à Moscou ; sa situation économique se confirme entre autres par l'évocation des investissements qu'il peut se permettre de faire dans sa passion pour la photographie (qui n'est pas encore son métier à l'époque) : figurent dans sa collection une caméra Hasselblad et un Rolleiflex pour ce qui est le moyen format, ainsi qu'un Canon 5D. Tous ces appareils sont coûteux. En voyageant, Boris ne s'arrête pas sur le coût de ses déplacements : on comprend que circuler dans le monde ne pèse pas sur son budget, que cette activité lui est accessible financièrement et qu'il la pratique largement, tout comme Agatha, Vadim ou d'autres interviewés. Des interviewés aux finances modestes semblent à cet égard privés de possibilité d'entrer de cette façon dans la préparation du départ.

Une correspondance entre la situation financière et les voyages à l'étranger n'est, d'autre part, pas absolue. Dans le cas de Ksenia, on constate que cette interviewée trouve des moyens de voyager à l'étranger sans dépasser son budget serré et qu'elle accorde, à un moment donné, un double sens à sa pratique de voyages. Elle effectue notamment un voyage exploratoire d'un mois en France : « pour les vacances et à la fois pour voir les écoles et, peut-être, transmettre mon portfolio, avec l'idée qu'au moins je vais voyager tout simplement et ne vais donc pas être trop frustrée [dans le cas d'une non-admission] ». Ksenia visite de cette façon des écoles d'art à Chalon-sur-Saône, Angoulême et Metz, observe des villes et des établissements, se questionne sur ses impressions. Elle dépose son portfolio à deux écoles sur trois visitées et, pré-admise à Metz, rentre à Saint-Pétersbourg pour parachever ses préparatifs. Ce voyage à double sens s'effectue dans le cadre du couchsurfing ; la jeune femme est ainsi logée « pendant deux jours sur un canapé, puis deux jours sur un autre, puis sur un troisième ». On sait que cette interviewée n'est pas novice concernant ce mode de voyage : elle a été initiée à la pratiqué du couchsurfing par une amie universitaire et elle compte plusieurs déplacements (en Angleterre, en Italie et en Finlande) effectués grâce à ce réseau. En d'autres mots, avant de se rendre pour un mois en France, Ksenia a appris la technique du couchsurfing ne demandant pas un important investissement financier, mais que tous les interviewés (ni surtout toutes les interviewées) n'approuvent ni ne maîtrisent. Entreprendre un voyage exploratoire, voire préparatoire et peu coûteux en France remonte ainsi aux expériences antérieures de Ksenia. On peut supposer qu'aller visiter des établissements d'études à l'étranger et de se renseigner auprès de ceux-ci serait plus difficilement abordable par des personnes qui ne

sont pas familières aux voyages en couchsurfing et, à la fois, ne sont pas en mesure de voyager autrement.

Les études nationales et le travail touchés par les préparatifs

Les études supérieures nationales ou le travail des interviewés apparaissent également affectés par leur préparation du départ, faisant ainsi surgir la réalité de cette phase de la carrière. Si ces pratiques changent, ce n'est pourtant pas de façon identique d'un interviewé à un autre.

À travers les propos recueillis, on observe un plus grand investissement des interviewés dans leurs études universitaires nationales durant la préparation du départ : mais cela seulement dans les cas où les résultats académiques en Russie influencent positivement la réussite des préparatifs. Comme en témoigne Anton, en vue de l'information sur les bourses destinées aux meilleurs étudiants de son Académie d'architecture, dans le cadre d'un accord avec l'ENSA de Marseille, plusieurs de ses camarades de cours ont commencé à « bouger », c'est-à-dire à étudier davantage, à participer à des conférences et à des concours, alors qu'auparavant, remarque Anton, la plupart étaient « en état de somnolence ». De même, selon Zarina ou Diamara, ainsi que d'autres interviewés qui ont étudié en Russie dans les établissements ayant conclu des conventions de coopération internationale, les élèves accroissent leur investissement dans les études nationales en préparant leur départ à l'étranger, car les bonnes notes sont, dans leur situation, une condition importante à la possibilité d'intégrer un programme d'échange.

En revanche, un désinvestissement dans les études nationales s'observe durant les préparatifs si la réussite du départ n'en dépend pas de façon directe. Ainsi, Nadejda, qui prépare son départ à côté de son établissement d'études (faculté d'histoire de l'art à l'université d'État de Moscou), avoue une certaine désaffection envers ses études nationales qui ne fait qu'accroître durant sa préparation du départ. Comme on le voit à travers ses paroles, au « moment le plus chaud » de ses préparatifs, la baisse de son intérêt évolue jusqu'à quasiment une indifférence à l'égard de son cursus supérieur national.

> À Moscou, finalement, j'ai été exclue de l'université, juste avant que j'en sois partie. [elle sourit] Parce que je n'ai pas validé la culture physique ! [rires] En mai [de l'année de mon départ], j'ai passé tous les examens [de fin d'année]. Je voulais quand même valider cette année-là et prendre ensuite une année sabbatique [dans le cas où j'irais en France]. Et j'ai été assez impliquée [pour valider cette année-là], j'ai passé tous les examens. Ce n'était pas trop passionnant [d'étudier à Moscou],

> mais ce n'était pas non plus trop difficile. […] [Mais,] au cours de cette année-là, j'ai manqué plusieurs cours de culture physique. Et on m'a dit [au secrétariat], en juin, que j'avais une dette de 20 heures de culture physique pour pouvoir passer en troisième année ! Mais mince ! à ce moment-là, je n'avais plus de temps pour cette malheureuse culture physique ; parce que c'était la période la plus chaude [dans ma préparation du départ]. [À ce moment-là,] j'espérais encore être admise à l'École du Louvre, et je ne m'occupais que de ça. J'ai donc été exclue de l'université de Moscou. [elle sourit]

De même, concernant Ivan ou Sabina, leur situation d'étudiant en Russie les préoccupe de moins en moins durant leurs préparatifs. La présence d'Ivan aux études apparaît de plus en plus formelle et se minimise : durant son année préparatoire, le jeune homme « passe encore parfois » dans son laboratoire de physique, mais son temps est essentiellement consacré à la préparation de l'examen de français et à l'inscription dans une école d'architecture en France. Quant à Sabina, en commençant la préparation, elle se désengage sensiblement de ses études à l'université de Saint-Pétersbourg et, en particulier, ne réussit pas le concours pour entrer en doctorat, alors que celui-ci « était presque dans [sa] poche », comme elle l'affirme, en tant qu'une des meilleures étudiantes de la faculté de philosophie. Pour préparer son départ pour des études en France, elle s'engage en revanche très énergiquement dans son cursus au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg.

Comme cela a été énoncé précédemment, le cas de Sabina illustre en même temps l'idée que des changements de pratiques durant la préparation du départ peuvent présenter un caractère assez relatif, car le régime précédent de vie de la jeune femme apparaît comme concordant à ce qui se passe lors de sa préparation du départ. On peut réaffirmer qu'il ne s'agit, pour elle, que de changer d'objet et de lieu d'investissement. Une habitude à s'investir dans telle ou telle activité est déjà présente chez cette interviewée, comme produit de ses expériences antérieures ; on le voit à travers son récit sur sa pratique instrumentale (fréquentation de la classe de violon en parallèle avec l'école secondaire d'enseignement général) ou sur sa difficile entrée à l'université : handicapée en tant qu'élève d'une école « de masse » de province, Sabina ne parvient à entrer à l'université d'État de Saint-Pétersbourg qu'après deux années d'un travail intense de préparation au concours. Elle se sent d'abord peu à l'aise à la faculté, puis devient une des meilleures étudiantes de la promotion. Une chute considérable de son investissement dans ses études

en philosophie coïncide avec son engagement croissant dans l'apprentissage de la langue française afin de s'inscrire au Collège.

Le cas de Polina peut aussi être évoqué : le commencement de la préparation du départ de cette interviewée est marqué par l'inscription à une auto-école qu'elle fréquente au détriment de ses études universitaires (« j'ai manqué pas mal de cours à cause des horaires qui se recoupaient »). La situation est quelque peu paradoxale, car la jeune femme étudie à la faculté des langues romaines, et le français est la langue qui doit lui servir durant les préparatifs. Pourtant, ce n'est pas l'étude du français, mais bien la fréquentation de l'auto-école qui constitue l'activité principale de la préparation du départ pour Polina. Comme cela a été montré plus haut, cette interviewée a souhaité partir en France depuis son jeune âge ; elle formule pourtant cette idée avec le sentiment d'une grande illégitimité et ne la considère pas comme réalisable. Son amie d'université la convainc ensuite qu'effectuer un départ en tant que fille au pair serait tout à fait faisable dans sa situation. C'est ainsi que Polina s'inscrit à l'auto-école, car, comme elle l'explique, « ils [les hypothétiques parents qui cherchent une jeune fille au pair] veulent normalement quelqu'un avec le permis, pour amener les enfants à l'école ». Son investissement dans l'étude du français à l'université cède ainsi place, durant sa préparation du départ, à l'investissement dans les leçons de conduite, car c'est le permis de conduire, et non pas un certificat en français, qui constitue un titre susceptible d'augmenter ses chances pour un départ.

Une même régularité se révèle pour les interviewés qui préparent leur départ après avoir terminé leurs études supérieures en Russie : si leur travail contribue à préparer un départ, ils augmentent leur investissement professionnel. Si le départ n'en dépend pas explicitement, leur présence au travail devient formelle et ils cherchent à minimiser leur implication dans ce dernier, pour pouvoir, notamment, se dégager du temps à consacrer aux préparatifs. C'est le cas de Pavel qui est désengagé envers son travail en tant que chargé de recherche à l'Ermitage, ainsi que celui d'Andrey Z. qui s'occupe des préparatifs aux heures du bureau (il travaille en Autriche mais prépare un départ en France), « en ayant la pensée ailleurs », pour reprendre ses propos.

Deux cas de figure apparaissent dans la situation où les activités professionnelles contribuent à une meilleure préparation du départ. D'une part, le salaire perçu en travaillant peut servir à économiser en vue de futur séjour d'études. Certains interviewés cherchent ainsi à intégrer un emploi mieux rémunéré (Zarina), à diversifier leurs activités

professionnelles (Larissa qui s'engage à conduire plusieurs projets en tant que photographe commerciale) ou à augmenter leurs heures de travail (Anastassia, manager en relations publiques en Russie, qui évoque les heures supplémentaires qu'elle effectue pour pouvoir épargner afin de financer ses études en photographie en France), car ils se fixent l'objectif de gagner une somme d'argent nécessaire, parfois très précise – pour vivre leur futur séjour certes, mais avant cela pour appuyer leur dossier de demande de visa, à savoir pour préparer le départ.

> [En répondant à la question relative à l'acceptation de son dossier de demande de visa par le consulat de France.] Le point principal était le relevé de compte. Mais la somme nécessaire, je l'avais. J'avais tout calculé à l'avance. Ce document [avec mes calculs], je l'ai même gardé quelque part sur mon ordinateur. Ça coûtait 11 700 euros pour une année d'études [à l'ESCP], plus les dépenses quotidiennes. Grosso modo, je devais gagner 20 000 euros. […] Avec le cours d'échange [de roubles en euros] de l'époque et avec un salaire normal, il était tout à fait possible de gagner cet argent en douze mois. […] J'ai donc tout fait pour accéder à ce poste [de manager]. [Avant, l'interviewée travaillait dans une même compagnie comme « assistante » et elle a décidé de « changer d'échelle ».] (Zarina)

Un investissement dans un travail peut, d'autre part, avoir lieu s'il s'agit d'« une expérience professionnelle » jugée bénéfique pour mieux préparer un départ. Par exemple, en commençant sa préparation du départ en France en tant que fille au pair, Élena C. décide de travailler (pendant quelques mois) dans une école secondaire à Kaliningrad : « pour avoir une expérience pédagogique à mettre dans [son] CV » et pour devenir ainsi une candidature plus attirante aux yeux des familles qui cherchent une fille au pair. Quant à Kirill, qui travaille à temps partiel comme enseignant lors de l'année de son départ étudiant, il est davantage préoccupé de ne pas faire glisser dans son CV « une année vide d'activités ».

En fonction des filières d'études et des métiers, la question de l'articulation de la préparation du départ et des études ou du travail en Russie peut se poser par ailleurs de façon très aiguë. On le constate à travers les cas de plusieurs interviewés non mobiles qui apparaissent impliqués dans la construction de leur performance professionnelle qui ne rime pas forcément avec international. C'est le cas par exemple de Yana (non mobile), jeune musicienne qui exerce dans des orchestres pendant ses études au Conservatoire d'État d'Ekaterinbourg. La jeune femme est très occupée ; notre entretien est ainsi deux fois annulé avant d'avoir lieu pendant un moment entre deux répétitions de l'interviewée,

en pleines vacances d'été. Durant la rencontre, Yana se présente comme intéressée par des études à l'étranger, et notamment en France où elle s'est produite auparavant une fois à Nancy en tant que flûtiste d'un orchestre de jeunes talents, « La perle de Baïkal ». La France est un pays qui ne la laisse pas « indifférente » ; elle s'exprime également en faveur du « système européen d'éducation musicale », moins « oppressant » en termes de niveau technique à acquérir et davantage orienté, d'après elle, vers des pratiques instrumentales collectives (« alors que nous, on nous forme comme des solistes, ce qui est assez bête sachant que la plupart vont jouer dans des orchestres »). L'interviewée fait entendre en même temps que son engagement éventuel dans un départ étudiant n'est possible qu'au détriment d'un investissement dans ses études nationales en cours et dans son activité professionnelle, voire au prix de détruire les résultats de son travail d'intégration dans les milieux musicaux nationaux (au moment de l'entretien, Yana est en train d'effectuer des démarches pour intégrer un orchestre régional et elle souligne que cela exige un travail, notamment lié à la construction d'une réputation et de relations de proximité à l'intérieur du monde local de musiciens professionnels). Afin de pouvoir espérer intégrer un enseignement public en musique dans un pays étranger, elle évoque la nécessité de « faire remonter » son niveau linguistique (« mon anglais est mauvais et mon français est encore pire »), mais parle tout de suite après de son emploi du temps serré. L'entretien avec Yana laisse ainsi conclure que ses projets quant à la France restent à l'état de souhait qui ne sera peut-être pas soldé par la préparation du départ car il serait trop problématique pour cette interviewée de se concentrer à la fois sur son parcours professionnel national, démarré avec un succès, et un éventuel départ étudiant. À cet égard, la comparaison avec Andrey D. s'impose : en préparant son départ pour des études aux États-Unis, ce musicien est en train de vivre un relatif échec de sa carrière professionnelle nationale. Il parle notamment d'un « mauvais climat » dans le Conservatoire de Novossibirsk où il n'arrive pas à « trouver [sa] place », comme il le dit ; et il n'hésite pas à sacrifier ses études nationales pour pouvoir préparer son départ.

La sociabilité mise en service des préparatifs

Durant leur préparation du départ, plusieurs interviewés cherchent des contacts, de nouvelles sociabilités susceptibles de leur apporter des informations et de l'aide, et de contribuer ainsi à la réussite de leur démarche préparatoire. Dans l'extrait de l'entretien, cité précédemment et mené auprès de Maxime, on observe que l'interviewé mobilise ses connaissances (professeurs ou doctorants circulant à l'international) pour accéder à des

informations sur un doctorat à l'étranger, ainsi que pour donner de la visibilité à sa candidature. De même, Igor évoque des recherches de contacts, qu'il entreprend en préparant son départ, auprès de Russes installés à Paris. Avant d'arriver en France, il fréquente par exemple les sites comme InFrance et « Privet, Paris ! » et rencontre une étudiante russe séjournant à Paris, qui va jouer le rôle de son agent artistique. C'est aussi apparemment grâce à des relations nouées de la sorte qu'Igor parvient à louer une chambre dans un bel immeuble du XVI^{e} arrondissement dès son arrivée, où se déroule notre entretien (l'interviewé renonce à avouer la manière dont il a trouvé ce logement).

Les rencontres amicales comme amoureuses sont souvent utilisées comme leviers au départ. Par exemple, en pleine préparation de son départ, Adelaïda se met à faire des rencontres avec des Français. Par ailleurs, lors de ma conversation avec l'ancienne professeure de français d'Adelaïda à Saint-Pétersbourg, cette attitude est qualifiée par l'enseignante de « stratégie correcte », ayant pour but de « se plonger dans le milieu linguistique » extrascolaire. Dans un bar de Saint-Pétersbourg, Adelaïda fait une rencontre décisive avec un Français d'origine russe qui l'informe des nuances du système français de l'enseignement supérieur et lui délivre, tout au long de sa préparation du départ, d'autres renseignements et services.

On ne peut pourtant pas dire avec grande certitude qu'un réel changement dans la sociabilité se produit, amenant, par exemple, les interviewés peu sociables jusqu'alors à devenir considérablement plus ouverts à l'égard d'autres personnes et à étendre et diversifier leurs réseaux de relations, auparavant limités. On peut notamment signaler, par rapport à Adelaïda, que sa sociabilité est d'avance développée et que ce n'est pas depuis l'époque de sa préparation du départ que cette interviewée atteint tel ou tel but en se servant de ses relations amoureuses.

Ce qui change véritablement durant la préparation du départ, c'est la structure de la sociabilité. Un écart se creuse entre plusieurs interviewés et leurs connaissances qui ne sont pas convaincues d'une pertinence de la démarche que mènent ces premiers pour préparer leur départ. Pour Anastassia, il s'agit, par exemple, de s'éloigner de son compagnon avec qui elle vit en couple depuis plusieurs années, mais qui n'apprécie pas la perspective de ses études en France. Le départ se prépare alors en cachette de celui-ci : il ne sera mis au courant qu'au dernier moment, à savoir deux semaines avant le départ de la jeune femme, l'inscription dans une école de photographie étant confirmée, un

appartement à Paris étant loué et le visa Étudiant étant obtenu. La même situation se produit avec le petit ami d'Alina : en quelques mois, elle s'éloigne de plus en plus de celui-ci et prépare secrètement son départ.

Une coupure avec des amis d'antan est également révélée dans l'entretien avec Ivan : ce physicien désirant se reconvertir et étudier l'architecture en France se méfie d'éventuelles dissuasions de la part de ses amis tant physiciens qu'architectes. Durant les préparatifs, il ne communique quasiment plus ni avec les premiers ni avec les seconds et se concentre, par l'intermédiaire de son amie française (ou de ses « amis parisiens », comme il le dit), sur une construction et un renforcement de relations avec les Français. Dans l'entretien, qui a lieu à Saint-Pétersbourg, juste après le moment où Ivan reçoit son visa, le jeune homme confie que plusieurs de ses amis de Saint-Pétersbourg ne sont pas au courant de son départ qui s'approche : « Je n'ai pas encore parlé [de ce sujet] avec tous, je vais leur dire plus tard. » De même, durant l'année de sa préparation du départ, il trouve (« grâce à des amis » dit-il, puis précise qu'il s'agissait de « l'amie de [son] amie ») une possibilité de se loger à Paris en colocation avec trois étudiants français. Il avoue qu'une occasion de se loger avec un étudiant Russe s'est présentée à lui, mais qu'il a choisi de vivre avec les Français, « pour ne pas [s']enfermer sur les Russes, car on [lui] a dit que cela nui[rai]t à [son] intégration ». En espace d'une année, Ivan modifie alors grandement la structure de sa sociabilité ; il ne communique plus avec ses amis de Saint-Pétersbourg, mais noue et amplifie ses relations d'amitié à Paris.

Ce sont parfois des parents envers qui les interviewés prennent de la distance durant leur préparation du départ. Pour quelques-uns, qui mettent en récit une situation où leur famille ne prenait pas au sérieux leur idée quant à un départ d'études, il s'agit, tout en consacrant un temps considérable à la préparation de leur départ, de ne plus communiquer avec leurs parents à ce sujet.

> Quand j'ai parlé [pour la première fois] avec maman de la France, elle n'était pas enthousiaste. [Dès lors,] j'ai tiré un trait sur ce thème [dans nos conversations]. Pour elle, c'étaient des rêves bizarres. « Elle veut aller en France, elle vit plongée dans ses rêves, » [pensait ma mère]. Elle n'y croyait pas ! Et c'est seulement au moment où je suis entrée à la Sorbonne, en été, que je lui ai dit : « Maman, je pars étudier à Paris en septembre. » (Adelaïda)

Il se peut qu'une coupure quasi totale ait lieu avec la famille d'origine. Zarina évoque cet événement dans son entretien : depuis l'année de son départ étudiant à Paris et jusqu'à

notre entretien qui a lieu deux ans plus tard, l'interviewée n'est plus en contact avec ses parents, car elle considère que communiquer avec eux est « contre-productif », pour reprendre son terme. On apprend que, « dès le début », son père était « très très contre toute cette histoire [avec le départ] » et qu'il lui a fait « une scène ». Quant à sa mère, continue Zarina, elle n'était pas « trop compréhensive », même si elle souhaitait pour sa fille « une autre vie » que le départ de Zarina en France était – aux yeux de sa mère – susceptible de lui offrir. L'interviewée affirme ainsi ne plus appeler ses parents ni aller les voir. Elle ajoute qu'elle n'entretient une relation qu'avec sa sœur cadette qui entre par ailleurs, également, à l'École des hautes études en économie de Moscou et qui « va, peut-être, elle aussi, aller étudier quelque part ». On peut noter en même temps que cette coupure avec ses parents est bien entamée d'avance, avant que l'interviewée entre dans la préparation du départ en France, plus particulièrement lors de son départ à Moscou encore, pour étudier au supérieur : le père notamment « ne comprend pas » l'enjeu de ce départ, car il croit, pour reprendre Zarina qui cite un proverbe russe, qu'on ne peut s'épanouir que là où on est né.

Inversement, des relations se nouent, se développent et se renforcent avec des personnes pouvant aider dans les préparatifs. Notamment, nombreux sont les témoignages qui attestent que, durant la préparation du départ, les interviewés se mettent à côtoyer des individus qui se trouvent également en préparation d'un départ et qui sont susceptibles de leur apporter des informations et de l'aide. Par exemple, les récits nous montrent que la sociabilité des anciens étudiants du Collège se résume souvent, lors de leur seconde année, à la communication avec leurs camarades d'études, quasiment tous orientés vers un départ : ils s'appellent, s'écrivent, échangent intensivement, et ce principalement sur un seul sujet – le départ étudiant en France.

La préparation du départ s'accompagne ainsi d'affiliations à de nouveaux amis et de désaffiliations à des gens fréquentés auparavant. D'anciennes relations peuvent également se modifier et se réutiliser. On le constate dans les entretiens avec Rosa et Grigory qui deviennent amis avec des personnes considérées jusqu'alors comme de « simples connaissances » qu'ils côtoyaient, de façon assez distanciée, pendant leurs cours universitaires ou ailleurs. S'il s'avère que ces « simples connaissances » préparent, elles aussi, un départ à l'étranger, une relation plus étroite se noue dès lors et s'entretient. Pareillement, comme le remarque Maria, qui prépare son départ en France en même temps que Varvara, une de ses camarades de longue date, leur relation atteint son pic d'amitié

justement durant les préparatifs : « Nous n'étions pas amies auparavant. Nous nous sommes rapprochées à cause de la France. C'était la même année [de la préparation du départ] pour elle aussi. » Cette relation perd pourtant rapidement, selon Maria, en intensité et en chaleur à compter de leur arrivée à Paris où les deux jeunes filles habitent pendant quelque temps ensemble chez des amis de Varvara : « C'était bien que nous soyons parties ensemble, chacune soutenait l'autre, mais ensuite… Ensuite, je l'énervais et elle m'énervait également. » Maria déménage un mois plus tard. Lors de notre premier entretien (en deuxième année de son séjour étudiant en France), elle ne communique plus avec Varvara, excellente partenaire pour préparer un départ, mais non pas vraisemblablement pour vivre un séjour. Quant à Varvara, elle ne mentionne aucunement Maria lors de l'entretien, comme si elle ne l'avait pas connue ou avait complètement oublié leur épisode d'amitié ayant lieu à l'époque où ces deux interviewés ont préparé leur départ.

Un changement d'ensemble de pratiques lors de la préparation du départ

Il convient de noter, par rapport aux situations examinées, qu'il s'agit rarement d'un changement isolé de telle ou telle activité. Plusieurs cas laissent voir que le passage aux préparatifs est accompagné d'une modification d'un ensemble de pratiques. Les modifications dans la manière d'étudier le français entraînent par exemple celles dans d'autres sphères de vie (les cas de Sabina et d'Ivan), et de nouvelles rencontres et liens d'amitié établis lors de la préparation du départ produisent des effets similaires (je pense notamment à Stanislav, ancien directeur qui entreprend, après son licenciement, plusieurs voyages en bateaux de croisière et, suite aux échanges qu'il fait durant cette période, identifie, précise et se met à réaliser son envie de devenir photographe professionnel).

Parmi les cas où l'on peut constater d'importantes modifications dans le style de vie et dans l'état d'esprit des interviewés, durant la préparation de leur départ, je mentionnerai celui d'Anastassia. Au-delà d'augmenter son investissement dans le travail à Moscou, afin de financer ses études à Paris, Anastassia commence à tenir un journal intime lors de ses préparatifs. Elle l'apporte à Paris. Il est peut-être constamment porté dans son sac, et, durant notre entretien, la jeune femme le sort pour me citer quelques fragments. Ses écritures de l'époque prouvent qu'elle rédige, entre autres, une sorte de bilan de sa vie : elle évoque des événements qui l'ont, à son avis, marquée (un voyage à Paris à onze ans, par exemple), parle de ce qu'elle considère comme des « erreurs » à corriger (son choix de

métier qu'elle reconnaît incorrect, sa mise en couple qu'elle estime, avec du recul, précipitée). Ce journal est empreint d'une certaine prise de conscience par rapport à la vie qu'Anastassia a menée et une volonté de changer.

Rappelons aussi une « crise » qui atteint Zlata et Élena C. lors de leurs études supérieures et suite à laquelle les deux interviewées adoptent une posture plus active envers leur présent et leur avenir que jusqu'alors. En ayant décidé d'aller en France, chacune met en place des actions pour préparer leur départ, commençant par l'apprentissage du français (Zlata) et par une implication plus forte dans les études et le travail (Élena C.), et se poursuivant, dans les deux cas, par une prise de distance envers les amis d'université et du quartier. À l'instar de ces interviewées, plusieurs personnes rencontrées renoncent, en entrant dans la phase de la préparation du départ, à ce qui constituait leur vie d'avant et se montrent persévérantes pour se maintenir dans un nouveau régime de vie.

3.3. Communication avec les institutions du départ : une activité tout à fait nouvelle ou presque

Dès les premières démarches effectuées pour préparer le départ, de nouveaux acteurs apparaissent et s'installent dans les récits de mes interviewés. Il s'agit des institutions impliquées dans les départs étudiants et de leurs représentants. Évoquons parmi celles-ci les services des relations internationales d'université en Russie, l'Institut français de Russie[1], l'Alliance française de Russie[2], le Collège universitaire français de Russie (voir supra), les agences locales de Campus France (voir l'encadré 3), des établissements d'études en France et le consulat de France. Comme évoqué précédemment, ces institutions peuvent inciter aux préparatifs ; elles fournissent en outre l'encadrement du départ étudiant (voir chapitre 3).

C'est en communiquant avec les institutions du départ, le plus souvent de façon dématérialisée et bureaucratisée, via Internet et des formulaires à remplir, que les

[1] Sur le site de l'Ambassade de France en Russie, l'Institut français de Russie est présenté comme « opérateur culturel » de l'Ambassade. Il assure notamment « l'efficacité et la visibilité de l'ensemble des activités de coopération menées en Russie par la France dans les domaines de la culture, de l'enseignement et de la langue française ».

[2] L'Alliance française est une organisation gouvernementale reconnue d'intérêt public, régie comme une organisation privée. Sa mission consiste à promouvoir la langue et la culture françaises, via l'organisation de cours de français et de différentes manifestations culturelles. L'Alliance française est présente sur le territoire de 133 pays, et 1 071 établissements y appartenant sont recensés dans le monde. La première Alliance française de Russie a été inaugurée en 2001. Aujourd'hui, au-delà de Moscou et de Saint-Pétersbourg, douze grandes villes de Russie (Ekaterinbourg, Irkoutsk, Nijni-Novgorod, Novossibirsk, Perm, etc.) comptent une Alliance française.

interviewés, ayant auparavant une vague aspiration à des études à l'étranger, entrent et avancent dans leur préparation du départ. Une nouvelle activité est ainsi présente, marquant les préparatifs de chacun.

Encadré 3

La création du dossier Campus

L'agence Campus France a été fondée en 2007. Ce dispositif est l'héritier des anciens Centres pour les études en France et de l'agence EduFrance qui ont été progressivement déplacés par cette nouvelle structure[1]. D'après son site, cet organisme vise à promouvoir l'offre française de formation supérieure à l'international et à proposer des services d'information et de médiation aux étrangers souhaitant étudier en France. Dans ce but, un site internet est construit, renseignant sur la procédure à suivre. Des agences locales Campus France sont implantées dans quelques dizaines de pays. Il en existe à l'heure actuelle deux en Russie, l'une à Moscou et l'autre à Saint-Pétersbourg.

Dans une trentaine de pays, n'appartenant notamment pas à l'Espace économique européen, une procédure dématérialisée de candidature en ligne est mise en place. Elle doit être obligatoirement suivie pour l'obtention du visa long séjour Étudiant. L'octroi de ce dernier n'est ainsi possible pour les citoyens russes qu'à la condition de l'enregistrement préalable dans l'espace Campus France, suite auquel un numéro personnel est attribué à chacun (par exemple, 732519C).

En pratique, les candidats doivent créer, environ six mois avant le début de l'année scolaire, un compte personnel sur le site Campus France. Un guide d'une vingtaine de pages, intitulé « Créer votre compte et remplir votre dossier Campus France », est téléchargeable à partir du site. Il s'agit de remplir en français, puis de valider en ligne plusieurs rubriques (Informations personnelles, Cursus, Langues, Motivations) et de joindre plusieurs documents, préalablement traduits en français, notariés et numérisés. Un bouton « Vos justificatifs » est prévu pour cela.

Dans la liste des documents requis pour pouvoir valider la rubrique Cursus figurent l'attestation de fin d'études secondaires, les diplômes supérieurs acquis précédemment

[1] Voir à ce sujet Foegle J.-P., « Le grand "mercato" des étudiants étrangers », Plein droit, 2013/2 n° 97, p. 16-19 ; Spire A., « Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration vers la France », in Mazella S., dir., La mondialisation étudiante, Karthala, 2009, p. 79-96 ; Dodds A., « Le développement des agences en Grande-Bretagne et en France. L'exemple d'Edufrance, transfert d'outre-Manche ou création indigène ? », *Revue française d'administration publique*, 2004/3 n°111, p. 483-500.

ou les bulletins de notes, éventuellement un certificat de travail, ainsi que toute autre attestation de formation ou de travail. Dans cette rubrique, les candidats doivent détailler leurs activités d'études ou de travail en Russie, année par année, depuis la fin des études secondaires. Ils doivent également s'exprimer, le cas échéant, au sujet d'un changement de filières d'études (champ intitulé Si vous changez d'orientation, donnez les raisons de ce changement).

Dans la rubrique Langues, il s'agit d'indiquer les langues étrangères étudiées et de joindre les attestations de réussite d'examens ou tests linguistiques (DELF/DALF ou TCF pour la langue française). Un champ est prévu pour détailler d'antérieurs voyages en France (but, début et fin).

Concernant la rubrique Motivations, il est impératif pour les candidats de joindre leur CV en français et de parler de leur projet d'études en France, ainsi que de leurs motivations par rapport à la formation sollicitée.

Après avoir rempli et validé les rubriques évoquées et en ayant joint les justificatifs, les candidats sont conduits à la rubrique Mes démarches où ils indiquent quelles formations en termes de spécialité (intitulé complet du programme) et de type (licence 3, master 1, master 2 Pro, master 2 à finalité recherche, etc.) ils voudraient rejoindre à l'intérieur des établissements français d'études supérieures, connectés à Campus France[1]. Si la formation souhaitée n'est pas choisie par avance, via le catalogue de Campus France ou autrement, un bouton Rechercher est prévu avec une possibilité d'affiner la recherche selon les critères choisis par les candidats (nom d'établissement, ville, spécialité, niveau, etc.). Il est autorisé de postuler pour 15 formations maximum ; les candidats détaillent également, en quelques lignes, leurs motivations pour chaque formation concrète choisie. Une fois chacune de leurs postulations validée, les candidats surveillent, pendant trois mois environ (comme cela est précisé dans le Guide, les réponses d'établissements doivent arriver « avant la fin du mois de juin ou plus tard »), la colonne État de la demande où il sera indiqué si la candidature est acceptée ou refusée par cet établissement. En attendant, ils peuvent se servir du bouton Envoyer un message à l'établissement. Dans le cas d'une admission, la pré-inscription dans l'établissement choisi est envoyée aux candidats sous forme numérique. Dans le cas de plusieurs réponses positives, une seule formation doit être bien sûr choisie et validée.

[1] Environ 230 établissements français d'études supérieures sont connectés à l'espace Campus France, et le contact avec eux s'effectue uniquement via ce dernier. Les établissements non connectés à Campus France (notamment certaines écoles) doivent être contactés directement par les candidats qui sont ensuite amenés à télécharger leur attestation obtenue de l'inscription sur leur compte Campus France.

Pour finaliser la procédure Campus France, les candidats doivent payer les frais de leur dossier dématérialisé, estimés à 100 € environ pour les étudiants russes. Il est spécifié que cette somme n'est pas remboursée dans le cas d'un refus du visa.

La démarche suivante des candidats consiste à se soumettre à un entretien personnalisé d'évaluation avec un expert de l'agence Campus France à Moscou ou à Saint-Pétersbourg. La prise de rendez-vous pour l'entretien s'effectue environ une semaine avant. En se rendant à l'agence, les candidats doivent se munir des originaux de tous les documents antérieurement téléchargés sur leur compte et de leur passeport étranger couvrant la durée du séjour à venir plus trois mois de validité. L'entretien s'effectue en russe. Selon le Guide évoqué, les questions posées se résument aux trois suivantes : Pourquoi voulez-vous étudier en France ? Pourquoi avez-vous choisi cette formation et cet établissement ? Quels sont vos projets d'avenir après vos études en France ? D'après les informations issues des entretiens, d'autres questions peuvent aussi être posées, concernant notamment la cohérence du cursus en Russie (pauses, abandons, changements de filières) et sa correspondance avec la formation choisie en France. L'entretien conclut sur un avis argumenté sur la délivrance du visa long séjour Étudiant ; cet avis n'est pas communiqué aux candidats, mais transmis directement au consulat de France en Russie. Après l'entretien, les candidats peuvent préparer leur dossier de demande de visa auquel ils doivent joindre trois documents imprimés : l'attestation de la création d'un compte Campus France avec leur numéro d'identifiant, la pré-inscription à l'établissement d'études et la quittance du paiement des frais de dossier Campus France.

Il convient de noter que les candidats bénéficiaires de certaines bourses d'études sont exempts de l'entretien Campus France ainsi que des frais du dossier ; ils ne sont parfois contraints de justifier leurs compétences en langues étrangères.

Le quotidien de quelqu'un qui se prépare à partir étudier en France est ainsi fortement marqué par de nombreuses démarches liées à la construction de son dossier Campus France, puis consulaire, et à la communication avec les représentants de différentes institutions, en Russie comme en France. En comparant les entretiens, on constate pour autant que la fréquentation des institutions du départ ne commence pas et ne se déroule pas d'une même manière pour tous les interviewés.

Pour une partie de ceux qui entrent dans les préparatifs, il s'agit de prendre connaissance d'un univers tout inconnu jusqu'alors. Par exemple, Véra n'est amenée à « remarquer » la

présence du consulat de France dans son pays qu'en s'engageant à préparer un stage d'études à Paris : « [Jusqu'alors,] je ne me rendais même pas compte que ça [le consulat de France] existait. » De même, quelques interviewés confient que, jusqu'à un certain moment, ils n'étaient pas au courant que, pour étudier en France, ils devraient remplir le dossier Campus France, et que cet organisme ne leur était pas connu. Leurs entretiens présentent des descriptions de leur découverte.

> [En répondant à ma question comment elle a pris connaissance de la procédure du départ étudiant.] J'ai été en ignorance absolue, [parce que] personne parmi mes connaissances ne faisait ce genre de choses. J'ai commencé par le plus simple : j'ai tapé sur Internet « étudier en France », j'ai examiné des forums et des sites. (Adelaïda)
>
> Galina : [Pour partir,] il fallait préparer des papiers, des machins, passer d'une procédure à une autre.
>
> OG : Mais comment as-tu compris ce que tu devrais faire concrètement, en termes de papiers et de procédures ?
>
> Galina : J'étais inspirée par le ciel ! [elle sourit] Pour parler sérieusement, je suis tout simplement allée sur le site de Campus France. Quand on google en russe « études en France », ça apparaît. On lit et on comprend qu'il est indispensable de s'inscrire sur ce site. […] Ensuite, il faut explorer ce site, saisir comment il fonctionne. […] Ce n'était pas très compliqué. Enfin, pas trop. […] Il y avait la liste d'universités où l'on pouvait postuler. J'ai tapé mon métier, l'administration publique, et… Tout ce qui était proposé, je l'ai examiné, pour savoir si ça me conviendrait ou pas. […] Ce n'est pas tout de suite que j'ai compris la terminologie : licence, master recherche, master professionnel… Mais j'ai compris la différence [, en me promenant sur le site]. […] Un jour, par hasard, alors que je surfais sur le site, je suis tombée sur la rubrique « Bourses d'études ». J'ai appris qu'il existait plusieurs bourses : Eiffel, Copernic et bourse du gouvernement français.

Tout semble alors à découvrir et à apprendre pour Galina quand elle entre dans la préparation de son départ : le rôle de l'agence Campus France dans le départ d'étudiants, les particularités du système français d'enseignement, ainsi que les offres de financements d'études. La communication avec Campus France, via l'examen du site de cet organisme, devient ainsi l'occupation principale de Galina et ce pour quelques mois.

Pour d'autres interviewés, la fréquentation des institutions du départ n'est pas tout à fait synonyme de commencement des préparatifs. Les institutions du départ sont présentes

dans leur vie bien avant qu'ils s'investissent dans leur départ pour des études. Cette fréquentation préalable des représentants des institutions encadrant le départ étudiant assure une entrée moins brusque dans les préparatifs, en tout cas moins dotée d'une dimension de découverte que dans les cas de Galina, d'Adelaïda ou de Véra.

Il existe plusieurs cas de figure concernant cette fréquentation préliminaire des institutions du départ.

Pour beaucoup d'interviewés en effet, il ne s'agit pas de leur premier départ à l'étranger. Ils sont relativement expérimentés en termes de circulation internationale (voyages touristiques, séjours linguistiques, etc.) et connaissent en général la procédure du départ à l'étranger. Ils sont familiarisés avec les démarches administratives qui y sont liées et globalement au courant de la manière dont se déroule la communication avec les institutions du départ, notamment avec les consulats. Comme le résume Kirill (départs fréquents à l'étranger – France, Suisse et d'autres pays – pour les vacances, ainsi que trois mois de stage d'études à Paris avant que l'interviewé y vienne en tant qu'inscrit à l'université), il ne s'agissait pour lui que d'un « paquet standard de documents, rien d'extraordinaire, comme d'habitude quand on va à l'étranger ». En d'autres mots, une partie des interviewés connaissent préalablement la préparation d'un départ non spécifié à l'étranger qui est assez proche de celle qu'ils doivent effectuer pour le visa long séjour Étudiant. On pourrait dire que la phase de la préparation du départ est présente dans leur carrière de mobilité d'études en tant que phase non seulement chronologique, mais aussi analytique : par le passé, ils s'entraînent à la préparation du départ à travers des démarches apparentées à celles qu'ils vont effectuer par la suite pour leur départ étudiant. Cela semble accroître l'aisance avec laquelle ils entrent dans la préparation du départ étudiant : comparé à Véra, « rien d'extraordinaire » n'est à effectuer pour Kirill, car il sait bien comment se rendre au consulat de France à Moscou et a déjà vécu des préparations du départ lors de ses circulations internationales antérieures. Il n'hésite pas à s'y prendre.

On peut noter à ce propos que, lors de son entretien, Véra ne détaille que la préparation de son premier départ en France, alors qu'elle en a en effet effectué plusieurs au moment de notre entrevue : un départ pour le stage d'études dans une école parisienne de design ; un autre, une année plus tard, pour passer le concours d'entrée de cette même école ; le troisième après une année sabbatique qu'elle devait prendre lors de ses études à Paris suite à des difficultés financières ; enfin, encore un départ pour soutenir son diplôme de fin

d'études. Chacun de ces départs demande une préparation, chacun s'avère menacé pour telle ou telle raison. La jeune femme acquiert pour autant progressivement des savoir-faire en la matière ; les démarches préparatoires sont de plus en plus connues par l'interviewée et cette dernière a de moins en moins de choses à découvrir – et à raconter – durant ses entrées successives dans les préparatifs. C'est seulement son premier départ qui représente pour elle une nouvelle action forte, au sujet de laquelle elle souhaite parler davantage pendant notre entretien. À cet égard, on pourrait dire que chaque entrée dans la préparation du départ à l'étranger est normalement plus facile à effectuer que la précédente, voire tend à être vécue comme un prolongement quasi automatique d'actions déjà effectuées par les interviewés, comme s'il s'agissait d'une inertie : « Une fois commencé, on ne s'arrête plus » (Kristina à propos de son départ pour des études à Londres, ayant lieu une année après celui pour des études à Paris) ; « Tout se passait comme sur des roulettes » (Larissa au sujet de son départ pour des études à Paris, ayant lieu quelques années après celui pour des études à Rennes).

Une autre situation est fréquente quand l'interviewé est bien introduit au préalable dans le monde local francophone et francophile, ce dernier étant lié aux institutions qui remplissent par la suite le rôle des institutions encadrant le départ étudiant. Par exemple, l'Alliance française de Russie, le Collège universitaire français de Russie, ainsi que les consulats de France en Russie apparaissent comme les institutions qui, au-delà de leurs autres fonctions, ont pour vocation la promotion de la langue et de la culture françaises en Russie. Un nombre d'événements culturels sont préparés par ces organismes pour un public intéressé. Ce monde local francophone/francophile que certains interviewés fréquentent et qui préexiste à leur engagement dans le départ semble d'ailleurs se caractériser par un haut niveau d'interconnaissance et par une capillarité entre ses différentes structures. À Saint-Pétersbourg, l'agence Campus France et l'Institut français se situent par exemple dans un même immeuble où plusieurs interviewés, étudiant la langue française ou s'intéressant à la France, viennent fréquemment pour se servir de la médiathèque, assister à des cours de français, ainsi qu'à des manifestations culturelles liées à la France.

Dans le cas de Zhanna, par exemple, la communication avec les institutions du départ démarre en effet à travers la fréquentation de la médiathèque française, où cette ancienne élève de l'école renforcée en français se rend pour la première fois avec sa classe dans le cadre d'une sortie scolaire. La jeune femme s'inscrit ensuite à la médiathèque à titre

individuel et assiste à différentes campagnes culturelles organisées dans ses locaux. Cette fréquentation se poursuit pour Zhanna par des cours de français à l'Institut français, puis par des études au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. Depuis ses quinze ans environ, l'interviewée est ainsi en contact permanent avec les institutions qui vont ensuite encadrer son départ à Paris. Dans ce sens, son entrée dans les préparatifs est discrète et quelque peu dispersée, étant répartie en plusieurs moments assez éloignés temporellement et en différents espaces traversés par elle.

La fréquentation des institutions du départ peut aussi commencer, sans être définie comme une préparation du départ et de façon inaperçue, avec l'entrée à l'université (expositions éducatives, présentations de programmes). Dans certains établissements d'études en Russie, les enseignants d'université et les professeurs de français qui incitent au départ peuvent remplir en même temps le rôle d'intermédiaires du départ, ce qui augmente l'aisance de l'envisagement et de la poursuite des préparatifs pour les interviewés. On peut en effet affirmer que, tout comme il existe une continuité, dans certains cas, entre les contributeurs à la conception d'un voyage d'études à l'étranger et ceux qui incitent aux actions, il en existe souvent une également entre ceux qui incitent au départ et ceux qui l'encadrent.

Une part de nouveauté est pourtant présente dans toute préparation du départ d'études. En effet, même si l'on peut constater, chez certains interviewés, une relative ancienneté en matière de fréquentation des institutions du départ, leur connaissance préalable des démarches préparatoires demeure assez générique. Durant les préparatifs, ils sont ainsi confrontés à des activités qui ne sont pas tout à fait identiques à celles qu'ils ont effectuées par le passé. Plus précisément, dans les deux cas, « profanes » comme « experts » en termes de fréquentation des promoteurs de la francophonie ou d'autres organismes qui encadrent également le départ étudiant, un changement dans la communication avec ceux-ci est bien observable durant les préparatifs.

Pour les interviewés qui sont d'emblée moins expérimentés en la matière, il s'agit de limiter la part d'inconnu et d'incertain dans la procédure du départ. En avançant, ils découvrent progressivement des détails qu'ils ne connaissaient pas avant et acquièrent une certaine compétence et aisance. Il n'est pas rare que, durant l'entretien, ils adoptent le ton de quelqu'un qui sait et qui va dévoiler des choses à leur interlocutrice ; on voit bien par ce biais qu'ils parlent de leurs propres découvertes relativement récentes qu'ils désirent

partager. « Il existe une bourse que le gouvernement français accorde à… des gens. Chacun peut postuler, toi ou moi, » explique Mila, et on apprend que, durant son départ, l'interviewée n'a pris connaissance de cette bourse qu'après la clôture de la réception de dossiers.

Un schéma se dégage ainsi selon lequel les interviewés parlent d'un « d'abord » où ils étaient peu informés ou n'étaient pas en mesure de produire certains résultats, puis d'un « ensuite » où l'état antérieur a été dépassé et ils ont pu progresser.

> Je me rappelle que cette année-là, quand j'étais en train de préparer mes papiers, de remplir tous ses formulaires… Assise devant l'ordinateur… Campus France, tu connais par ailleurs cette merveilleuse invention ? [ironiquement] […] Et j'hésitais, j'hésitais beaucoup. Je n'ai pas reçu de bourse [soupir] ; j'ai d'abord décidé de n'aller nulle part. Mais ensuite l'école [à Lyon] m'a écrit et j'ai eu l'entretien par téléphone. Et j'ai appris que j'avais réussi, que j'étais admise. J'ai appris, qu'en principe tout pourrait être surmonté, que rien n'était encore perdu. (Lidia)

Pour d'autres, le schéma peut être inverse : le sentiment de savoir des choses en matière de départs à l'étranger disparaît, on vit une certaine profanation, on se heurte à « des murs », on ne comprend plus comment agir et on s'énerve (Daria, Élisaveta, Ékaterina) jusqu'à parfois revenir sur son engagement dans le départ (Diana). Pour plusieurs, la préparation du départ pour des études en France s'avère ainsi plus contraignante et plus difficile à effectuer que ce qu'ils avaient pensé jusqu'alors. Notamment, le montage du dossier Campus France leur paraît comme une procédure « lourde », « absurde » et compliquée à effectuer. Les institutions du départ, bien que fréquentées antérieurement par ces interviewés dans le cadre de leurs activités francophones/francophiles, leur montrent en quelque sorte leur autre face, en mettant en cause leurs savoir-faire et mode de pensée au sujet d'un départ étudiant en France.

CHAPITRE 3

Préparer le départ étudiant

1. Trois caractéristiques du processus de la préparation du départ

Une variété relative de modalités du départ étudiant s'observe à travers l'enquête : départs dans le cadre d'un accord entre universités et ceux que les interviewés préparent à titre individuel, départs financés par une bourse d'études et départs autofinancés, départs en cours d'études supérieures nationales et départs étudiants effectués après diplôme, voire après des années de travail, etc. Malgré les variations évoquées, au moins trois caractéristiques communes peuvent être dégagées concernant cette phase de la carrière de mobilité : une incertitude quant au succès de la démarche accompagne la préparation de tout départ (1.1) ; préparer un départ étudiant à l'étranger suppose un investissement important et relativement durable de la personne (1.2) ; tout départ étudiant est encadré institutionnellement (1.3).

Ces caractéristiques se sont liées ; elles ne sont pas univoques, et il convient de mentionner brièvement quelques tensions et contradictions.

D'abord, les préparatifs se réalisent dans une incertitude : en conversant avec les étudiants mobiles et en analysant leurs propos, je constate qu'ils devaient s'investir prématurément dans les préparatifs sans savoir de façon certaine s'ils partiraient ou non, et ce jusqu'au dernier moment, à savoir jusqu'à la délivrance du visa Étudiant qui couronne cette phase de la carrière. En même temps, l'incertitude des préparatifs peut être plus ou moins grande selon les cas ; elle peut également être vécue sur le mode négatif ou, au contraire, comme une source d'espoir et d'anticipations positives. L'incertitude est enfin gérée différemment par les personnes en préparation du départ.

Ensuite, préparer un départ à l'étranger suppose une implication personnelle assez durable, voire un fort engagement. Les préparatifs s'étalent sur quelques mois minimums, parfois sur plusieurs années. La procédure administrative à réaliser pour partir étudier est

relativement lourde (voir l'encadré 4), même si elle n'est pas exactement identique d'un interviewé à un autre. Quasiment de chaque récit sur le départ se dégagent des embarras, des difficultés à continuer les préparatifs et des moments de doute sur la réussite de la démarche. Tout porte à croire que les interviewés doivent être pris dans la préparation du départ afin de la réussir. L'ambivalence à ce sujet n'est pourtant pas absente des récits. Ceux-ci laissent voir que l'implication personnelle dans les préparatifs varie. De plus, si certains interviewés s'attachent à souligner leur investissement dans la préparation du départ, d'autres tiennent davantage à le cacher.

Enfin, contrairement à la division figurant dans la littérature sur la migration estudiantine entre les départs « encadrés » et « spontanés », des institutions sont impliquées dans tout départ ; elles encadrent nécessairement les préparatifs en établissant des règles. L'encadrement institutionnel du départ peut prendre pour autant des formes différentes : il peut être bienveillant et suivi, éphémère ou davantage contraignant. Le savoir d'agir en fonction du cadre institutionnel précis prend ainsi de l'importance lors des préparatifs.

Ces trois axes de tensions, concernant l'incertitude, l'investissement individuel et l'encadrement institutionnel durant les préparatifs, vont guider l'analyse de cette phase. Examinons-les plus en détail.

Encadré 4

Le visa Étudiant pour la France

Pour partir étudier en France, les citoyens russes doivent déposer une demande de visa national long séjour (c'est-à-dire d'une durée supérieure à trois mois) mention Étudiant dans les consulats de France se trouvant à Moscou et à Saint-Pétersbourg. Pour cela, ils doivent prendre au préalable un rendez-vous, puis venir personnellement avec leur dossier[1]. Ce dernier est examiné sur place et, s'il est jugé complet, le demandeur du visa paie les frais du dossier (50 € pour le visa Étudiant ; gratuit pour les boursiers du gouvernement français) et reçoit une attestation de réception. Dans un délai d'une à trois semaines, selon les cas, la personne sollicitant le visa peut venir récupérer son passeport étranger avec le visa demandé. Il est rappelé, sur le site de l'Ambassade de

[1] Pour les Russes habitant dans d'autres régions que celle de Moscou ou de Saint-Pétersbourg, un déplacement à Moscou est ainsi à prévoir. Il est devenu récemment possible d'effectuer une demande de visa par l'intermédiaire de Centres France Visas ouverts dans quelques grandes villes de Russie (les frais supplémentaires s'imposent dans ce cas ; le coût du visa augmente). Pour retirer leur passeport avec le visa long séjour, les demandeurs domiciliés dans les autres régions sont pourtant censés se présenter en personne et se rendre ainsi à Moscou.

France à Moscou, que les frais engagés lors de la demande de visa ne sont pas remboursables dans le cas d'un refus de visa et que la présentation d'un dossier complet n'entraîne pas nécessairement la délivrance du visa. Un recours gracieux auprès du consulat peut être effectué directement après la décision de refus et un recours auprès de la CRRV dans un délai de deux mois à compter de la réception de la notification du refus.

Le dossier est jugé complet s'il répond aux exigences suivantes.

La première exigence porte invariablement sur l'inscription/la pré-inscription dans un établissement français d'études supérieures. Comme cela a été indiqué ci-dessus, à partir de 2007, pour la plupart des formations françaises, l'inscription académique s'effectue via l'espace Campus France. Si ce n'est pas le cas pour certains candidats, qui contactent directement l'établissement souhaité pour se munir de l'attestation d'inscription, leur passage par Campus France est pourtant obligatoire préalablement au dépôt de la demande de visa. Rappelons que, pour constituer et valider leur compte Campus France, les candidats à une mobilité étudiante doivent effectuer un nombre de démarches, comme certifier leur bonne maîtrise du français (de l'anglais dans certains cas), rédiger un CV présentant leur parcours national et joindre des documents le justifiant, produire une série de lettres de motivation, payer les frais administratifs du dossier Campus France et passer un entretien relatif à leur projet d'études.

En cas d'inscription dans un établissement privé, les candidats doivent présenter au consulat le justificatif de paiement/prépaiement des frais d'enseignement.

La constitution du dossier pour le visa nécessite également la justification de ressources financières suffisantes pour toute la durée du séjour d'études. La justification de ressources des étudiants boursiers consiste à présenter leur attestation de bourse précisant son montant et sa durée. Pour ceux qui financent par leurs propres moyens le séjour, il faut à présent prouver la disponibilité de 6 150 € minimum pour une année. Cette somme est mentionnée par le décret du 6 septembre 2011 pris pour l'application de la loi du 16 juin 2011. Comparé aux années précédentes, ce décret a par ailleurs augmenté de 30 % les ressources exigées pour obtenir un visa Étudiant. En tant que justificatif, est accepté soit un relevé de compte bancaire assurant la somme totale pour une année d'études, soit la prise en charge de l'étudiant par un parent ou d'autres personnes solvables (lettre de prise en charge, copie d'une pièce d'identité, relevé de compte ou bulletins de salaire sont à joindre).

Enfin, le justificatif du logement de l'étudiant au moins pour les trois premiers mois du séjour est exigé pour le dossier de demande de visa. Il s'agit de présenter soit un contrat de location au nom du demandeur, soit une attestation d'hébergement dans un foyer d'étudiants, soit une attestation sur l'honneur d'hébergement par un particulier résidant en France, accompagnée de son justificatif de domicile ainsi que d'une photocopie de sa pièce d'identité. La réservation d'hôtel peut être également tolérée, accompagnée des justificatifs de ressources nécessaires pour couvrir les frais. Dans le cas d'une impossibilité de présenter un de ces documents, une lettre doit être produite par le demandeur en français ou en anglais fournissant une explication relative à ses conditions de logement en France et précisant son adresse dans ce pays. Les personnes sollicitant un visa, qui ont reçu une bourse d'études ou une allocation de recherche, et susceptibles par là d'obtenir une place dans une résidence universitaire, peuvent ne pas justifier leur logement en France.

Parmi d'autres documents requis pour la constitution d'un dossier recevable, évoquons deux formulaires de demande de visa et un formulaire OFII dûment remplis en caractères latins et signés, trois photographies récentes conformes aux normes, le passeport étranger en cours de validité couvrant la durée du séjour plus trois mois de validité, le passeport national muni d'un tampon justifiant le domicile en Russie, le diplôme supérieur national obtenu ou un relevé de notes si les études sont en cours et, si l'intéressé est diplômé depuis plus d'un an, son certificat de travail ou un autre document justifiant ses occupations depuis la fin d'études. Tous les documents en russe doivent être traduits en français auprès de traducteurs certifiés. Chaque document doit s'accompagner de sa photocopie et, comme cela est noté à l'attention de requérants, les documents préparés sont à présenter en deux jeux séparés (original et photocopie) dans un ordre indiqué. Il est également spécifié que d'autres documents supplémentaires peuvent être demandés auprès du demandeur et que, le cas échéant, ce dernier peut être convoqué à un rendez-vous avec le consul.

1.1. La démarche à succès incertain

En faisant abstraction d'un nombre de particularités et en mettant l'accent sur la procédure immuable que doivent passer tous les Russes qui aspirent à intégrer un établissement d'études en France, il ressort que la préparation du départ s'accomplit dans une incertitude patente quant au résultat. Pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, les chances de chacun de réussir la démarche ne sont « ni nulles (à tous les coups l'on perd), ni totales (à

tous les coups l'on gagne) »[1]. La part d'indétermination certes varie d'un cas à un autre, mais personne n'est assuré des imprévues pouvant entraver le départ, y compris les interviewés qui apparaissent y être préparés le mieux possible en termes de ressources scolaires et financières. Symétriquement, une chance d'escompter le succès, même dans une situation apparemment peu propice, n'est pas supprimée.

Le faible contrôle de la démarche préparatoire

À travers les entretiens, on constate qu'en préparant leur départ étudiant, les interviewés ne contrôlent que très partiellement ce processus. Son déroulement suppose d'accomplir de nombreuses formalités administratives et dépend de plusieurs institutions et personnes. De plus, explicitement ou implicitement, les candidats à la mobilité étudiante sont l'objet d'une sélection dont les résultats ne sont pas connus d'avance : la préparation du départ se traduit pour beaucoup par la postulation pour une bourse d'études dont l'obtention implique une concurrence entre les candidats ; de même, certains départs s'effectuent dans le cadre de programmes de coopération avec un nombre limité de places. Enfin, il se peut que des imprévus affectent les préparatifs, pouvant contrecarrer le départ.

Un manque de contrôle sur le processus de la préparation du départ apparaît, dans un premier lieu, si l'on examine la quantité de démarches administratives à effectuer et le nombre d'institutions et de personnes à contacter pour demander tel ou tel renseignement, service ou papier. Jamais préparé sans intermédiaires, le départ étudiant dépend fortement de ces derniers. En effet, derrière chaque document requis, on note un travail du candidat pour solliciter ce document auprès de tiers, ceux-ci n'étant pas nécessairement intéressés par la réussite de tel ou tel départ.

Par exemple, avec ou sans Campus France, pour se munir de l'attestation d'inscription dans un établissement d'études en France, les interviewés doivent constituer un dossier d'inscription comportant la traduction des diplômes ou d'autres documents (relevés de notes, lettres de recommandation, etc.), un curriculum vitae et une lettre de motivation, normalement en français, parfois un projet de recherche, et, dans quelques cas, trouver au préalable un directeur de recherche, puis contacter cet établissement, parfois y venir passer le concours d'entrée ou l'entretien d'admission. Après avoir posé leur candidature, ils doivent attendre la réponse de l'établissement, celle-ci n'étant pas forcément immédiate ni positive. De même, pour obtenir l'attestation de niveau de langue française, au-delà des

[1] Bourdieu P., Méditations pascaliennes, Seuil, 2003 (1997), p. 308.

années nécessaires pour étudier une langue étrangère, il leur faut faire justifier leur niveau en français, à savoir s'inscrire préalablement à la liste de personnes souhaitant passer un examen ou un test[1], payer la procédure, souvent suivre des cours préparatoires, attendre les résultats et récupérer l'attestation finalisée. Afin de présenter au consulat de France un contrat de bail justifiant le logement pour le séjour d'études, le candidat, quelles que soient ses ressources financières, doit étudier l'offre, convaincre le propriétaire français de l'accepter en tant que locataire, de lui offrir des garanties, et effectuer un nombre d'opérations pour signer le contrat de bail, souvent à distance.

Sachant que les délais pour fournir tel ou tel papier sont réglementés[2], des ajournements et des moments d'encombrement où l'on se sent à un doigt d'échouer ne sont pas exclus et, dans quelques cas, sont très fréquents durant cette phase. De longues attentes infructueuses, une impossibilité de joindre quelqu'un pour demander des informations ou l'obtention d'un papier indispensable au tout dernier moment sont souvent évoquées dans les entretiens. Ainsi, l'attestation de l'inscription à l'École du Louvre de Zlata se perd entre deux secrétaires de l'École, en pleines vacances d'été. L'interviewée n'est ainsi pas en mesure de valider son dossier Campus France ni de déposer son dossier de demande de visa. Le jour du rendez-vous au consulat étant déjà fixé, elle est contrainte d'aller à Paris pour quelques jours afin de relancer le secrétariat de l'École. De même, suite à des lenteurs et freins administratifs, Vladimir éprouve des difficultés à prolonger à terme son passeport étranger arrivant à expiration et cela menace son départ à moitié préparé (la réponse positive de la faculté a été reçue) : « L'impression était que tout s'était effondré, tout ! » s'exclame-t-il.

Il ne manque pas non plus de sources d'incertitude concernant les jugements qui seront portés sur la qualité des dossiers d'inscription, de postulation pour une bourse ou de demande de visa. En rédigeant son CV, sa lettre de motivation ou son projet de recherche, personne ne peut anticiper parfaitement les effets qui seront produits par ces démarches ni

[1] Selon le calendrier du site de l'Institut français de Russie, dans les centres de Moscou et Saint-Pétersbourg, officiellement accrédités pour la passation d'examens reconnus internationalement (DELF, DALF, TCF), de deux à trois sessions d'examen par an sont disponibles pour le public intéressé : en décembre, en mars et/ou en mai. Les inscriptions doivent se faire un mois à l'avance, ainsi que l'acquittement des frais d'inscription à l'examen : 100 € environ pour le DALF C1, 80 € environ pour le DELF B2 ou un TCF.

[2] D'après l'information du site Campus France, pour la formation commençant en automne, la création du dossier Campus France, le choix de formations et le paiement des frais de dossier doivent s'effectuer entre mi-janvier et fin mars. Avant fin mai, les candidats doivent passer l'entretien Campus France. Avant fin juin, ils sont susceptibles de recevoir les réponses des établissements d'études contactés. Le cas échéant, ils doivent recontacter personnellement ces établissements, leur communiquer leur numéro d'identifiant Campus France et demander de préciser pour quelles raisons ils n'ont pas reçu la réponse.

prévoir s'il sera admis par tel ou tel établissement d'études. De même, on n'est jamais d'emblée certain de l'obtention d'une bourse d'études, tout en étant amené à s'investir dans sa postulation. Enfin, beaucoup d'interviewés avouent craindre qu'on leur refuse le visa pour d'obscures raisons. De cette façon, leurs pronostics sont souvent négatifs lors des préparatifs :

> J'avais l'impression que mes chances étaient nulles [d'être admis dans une école d'architecture]. (Ivan)
>
> J'étais cent pour cent sûre qu'on ne me donnerait pas cette bourse ! (Galina)
>
> [En répondant à ma question s'il était inquiet en attendant le visa] Oui ! Le visa, c'est le moment où tout doit se confirmer… ou non : on est inscrit à l'université, on a une bourse, mais théoriquement… il est encore toujours possible de se voir refuser le visa. (Kirill)

Les interviewés en mobilité évoquent également, lors de l'entretien, leurs amis ou connaissances dont les préparations du départ s'interrompent suite à des avis défavorables sur leur dossier : le dossier d'une amie de Vladimir, souhaitant s'inscrire à la faculté de droit, est refusé par les universités qu'elle désirait rejoindre ; un des amis de Grigory essuie le refus de visa, et ce après avoir effectué l'inscription universitaire et loué un appartement ; plusieurs personnes évoquent aussi abondamment leurs connaissances qui n'ont pas réussi à obtenir un financement et ont abandonné, pour cette raison, leurs préparatifs. Les récits recueillis portent également sur des préparations antérieures échouées des interviewés mobiles eux-mêmes qui s'interrompent suite à des avis défavorables sur leur dossier d'inscription ou de postulation pour une bourse (Grigory, Lidia, Tamara entre autres), pour être reprises l'année suivante ou quelques années plus tard.

Enfin, sachant que préparer un départ renvoie à une période de temps, il se peut qu'un nombre d'imprévus qui ne sont pas non plus contrôlables par les futurs étudiants internationaux affectent le déroulement de leurs préparatifs. Par exemple, un accident de santé qui a failli contrecarrer son départ en France est évoqué par Adelaïda : en février, à la veille de son examen de français, suite à une chute de glace d'un toit de Saint-Pétersbourg, l'interviewée se retrouve à l'hôpital avec une commotion cérébrale. Certains événements dans la vie familiale ou professionnelle qui ne favorisent pas le succès de la préparation peuvent aussi avoir lieu durant les préparatifs, comme le prouve le cas de Larissa qui reporte son départ de plusieurs années après le décès de son père, aggravant la

situation financière de sa famille. De même, quelques cas d'interviewés non mobiles (Agatha, Karina) permettent de supposer que, avant d'être définitivement écarté, le départ démarré est ajourné suite à des préoccupations qui apparaissent plus urgentes, liées aux études nationales ou à la situation financière ou familiale.

Toute la préparation du départ, des premières investigations jusqu'à la délivrance du visa, se déroule ainsi dans l'incertitude, et ce de façon relativement indépendante des compétences et des ressources des candidats qui ne contrôlent que faiblement ce processus.

Les ambivalences de l'incertitude

L'incertitude de la préparation du départ est souvent considérée par les interviewés sous un angle négatif, comme un élément destructeur qui les perturbe et qui les pousse à remettre en question la poursuite des préparatifs. Chacun a vraisemblablement une appréhension devant la situation indéterminée, et les signes d'une inquiétude et d'une anxiété lors de la préparation du départ sont très présents dans certains récits. Amenés à revivre la période de la préparation du départ, les interviewés accompagnent souvent leur récit d'exclamations très émotionnelles (« Avec le visa, c'était un autre cauchemar particulier ! Est-ce que je l'obtiendrai ?! Est-ce que tout va bien avec mon dossier ?! Mon Dieu, c'était une horreur, cette attente ! » pour citer Zlata), d'onomatopées (« Ah ! », « Aïe ! », « Ouf », etc. pour donner quelques analogues français), d'expressions fortes et quelque peu exagérées venant caractériser leur état d'esprit durant les préparatifs : ils sont en « prostration complète » suite à telle ou telle situation difficile à gérer (Pavel), ils « se tapent la tête contre le mur » (Daria).

Pourtant, même si l'incertitude dans laquelle s'effectuent les préparatifs est manifeste tout au long de la préparation du départ, cette situation est ambivalente en termes de réussite, car les circonstances pouvant changer la donne n'engendrent pas nécessairement un basculement dans le négatif. De cette façon, au-delà des moments où la réussite a failli se mettre en péril, des « concours heureux de circonstances » sont également évoqués dans certains récits sur le départ, et ce avec une joie peu cachée.

Une opportunité inattendue de se loger est par exemple appropriée par Grigory, celle-ci étant liée à l'échec de la préparation du départ d'un ami :

> Avec le logement, j'ai tout simplement eu de la chance. Il y avait un ami à Saint-Pétersbourg, avec qui je ne communiquais plus trop à ce moment-là, mais il s'est avéré que, lui aussi était en train de partir étudier à Poitiers, la même année. Il était d'une famille très aisée et ses parents lui ont loué un studio. Moi, je m'y suis fait inviter. [il sourit] « Est-ce que je peux vivre chez toi pendant un premier temps, jusqu'à ce que je me trouve un logement ? » Parce que moi, je n'avais aucune idée de la manière dont chercher un logement, tout en étant encore en Russie ! Il a été d'accord, et il a même fait inscrire mon nom dans le contrat de location. Et ensuite, il s'est vu refuser le visa, on ne sait pas pour quelle raison. De cette façon, moi, je suis venu au consulat avec un contrat de location tout prêt ! [en souriant]

Dans le cas de Zhanna, son départ pour des études doctorales à Florence apparaît d'abord menacé, car une allocation de recherche ne lui a pas été attribuée. Le départ menacé en mai s'avère pour autant possible en août suite à des remontées dans la liste d'attente : « Comme je dis à tout le monde [à ce propos], j'ai rattrapé la dernière voiture de ce train manqué. C'est ainsi, sur le dernier marchepied, que je suis partie à Florence », explique la jeune femme.

De même, une opportunité financière peut surgir, permettant de continuer à avancer dans les préparatifs. C'est par exemple le cas de Véra qui dit en être arrivée, à un moment, au point d'abandonner l'idée de venir passer le concours d'entrée dans une école publique de design, faute des ressources nécessaires pour effectuer ce voyage à Paris. Elle l'entreprend pour autant, car une somme de mille euros lui sera envoyée par la responsable pédagogique de cet établissement parisien. Celle-ci prend l'initiative d'appeler les étudiants et les professeurs de l'école, environ deux cents personnes, leur demandant une cotisation afin que la candidate étrangère, leur ancienne stagiaire, puisse tenter de passer le concours d'entrée dans leur école.

Plusieurs évoquent en effet des « surprises » liées à une aide qu'ils n'espéraient pas recevoir : « tombée du ciel », pour reprendre l'expression utilisée par Irina. Selon cette interviewée, en se rendant au Centre culturel français de sa ville, elle bénéficie de bonnes grâces de la part d'un des fonctionnaires. Celui-ci l'aide à préparer correctement le dossier d'inscription universitaire, puis celui de visa ; il apporte ensuite personnellement ce dernier au consulat de France, ce qui permet à la jeune femme de ne pas se déplacer dans la capitale. Irina souligne que ces services n'ont pas été accordés à « tout le monde » : « pas à mon amie en tout cas, qui a dû faire toute seule. » De même, rappelons-nous l'ami d'Adelaïda, un jeune Français qui est « envoyé » à cette interviewée, selon ses propres

mots, pour la réussite de l'affaire et qui lui accorde de nombreux services liés à l'inscription universitaire et à l'examen de français.

On peut faire deux remarques à propos de cette ambivalence de la situation d'incertitude durant les préparatifs.

D'une part, une certaine persévérance ou une sorte de patience, dont font preuve certains interviewés, finalement mobiles, face à l'incertitude et à des moments de remise en question de leurs préparatifs, ne semblent pas rester sans gratification. La préparation du départ de ces interviewés comporte en effet des situations qui les déroutent et d'autres qui les rassurent, créant une sorte de nouvelle vague d'espoir et un afflux d'énergie. Par exemple, après avoir postulé deux fois pour une bourse du gouvernement français, Tamara renonce apparemment à l'idée d'un départ :

> Ces deux années de… Comme tout était vain… Euh… je me suis progressivement habituée à l'idée que je resterais en Russie et que je n'aurais finalement pas cette formation en France. J'ai même commencé à aimer cette idée. […] J'ai tout oublié, je ne pensais plus à la France, absolument pas.

Il ne va pas de soi, pour Tamara, de retenter la préparation du départ après ses deux fiascos, même si son dossier de postulation est tout prêt. L'interviewée demeure en ignorance quant aux raisons de ce refus répété de sa candidature pour une bourse. L'année suivante, après le second refus, elle s'inscrit de plus au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg (pour « réanimer » l'idée quant au départ en France, dit-elle), mais ne parvient pas à y étudier : encore un échec qui contribue à écarter son projet d'études en France. L'interviewée parle pour autant de ses préparatifs échoués avec un assistant du Collège. Celui-ci s'attache à aider la jeune femme à remettre en forme son CV, qu'il trouve mal présenté. Ceci fait, Tamara est en même temps contrainte d'abandonner ses études au Collège ; elle se concentre dès lors sur sa thèse en philosophie et sur son travail en business. Une année après cet épisode au Collège, la jeune femme est licenciée suite à une rupture conventionnelle (elle doit rentrer pour quelques mois dans sa ville d'origine pour une affaire familiale). C'est à ce moment-là, « sans plus vouloir en réalité partir nulle part », comme elle le précise, que l'interviewée effectue un troisième essai et bénéficie d'une bourse. Tout comme pour ses deux tentatives précédentes, Tamara ignore les raisons de l'avis finalement favorable sur son dossier, hésitant à attribuer ce succès uniquement à des modifications formelles apportées à son CV : en plaisantant en partie,

elle parle du jury qui « en avait peut-être marre de [sa] candidature » et qui a décidé de « se débarrasser » d'elle en lui accordant une bourse d'études.

D'autre part, on peut noter que les départs analysés sont différemment dépendants de divers basculements de circonstances et que la part d'incertitude varie selon les cas. En règle générale, plus la personne souffre d'un manque de ressources financières et de compétences linguistiques, plus l'incertitude augmente quant à la réussite de ses préparatifs. En particulier, ce sont justement les interviewés présentant des déficits en la matière qui tendent à considérer que leur départ a réussi grâce à des circonstances et à des échanges plus ou moins hasardeux. C'est par exemple le départ d'Adelaïda (pour qui « tout ne tenait qu'à un cheveu », comme elle le dit) ou deux départs (pour un stage d'abord et pour des études ensuite) de Véra qui sont présentés comme dépendants fortement de différents aléas : comme une traversée de périodes difficiles (désapprobation parentale, incompréhension des amis, espoir déçu d'obtenir un financement pour Véra ; échec d'examen et refus de visa dans le cas d'Adelaïda), puis de celles où tout semble au contraire sourire à ces deux interviewées et où différentes circonstances viennent contribuer à la réussite de leur départ.

La part inégale *d'incertitude selon les cas*

En effet, plusieurs éléments peuvent venir modérer l'incertitude quant à la réussite d'un départ. Évoquons quelques-uns parmi eux. L'incertitude est sensiblement moins grande pour les interviewés qui n'ont pas besoin de visa pour étudier en France (Faïna et Inna), ainsi que pour ceux qui sont préalablement familiarisés avec la procédure du départ (Bogdan entre autres). L'incertitude se minimise également pour les candidats qui ne sont pas renfermés dans une seule option du départ étudiant (le cas de Varvara) ; elle peut être aussi plus ou moins neutralisée avant même l'engagement dans les préparatifs (le cas d'Ossip). Au final, c'est avec l'augmentation des ressources et des compétences du candidat à la mobilité étudiante que diminue la part de l'incertitude durant ses préparatifs.

L'incertitude est moindre dans les départs de Faïna et Inna. Se qualifiant de Russes, par leur langue et culture, ces deux jeunes femmes, citoyennes des anciennes républiques soviétiques membres de l'Union européenne (la Lettonie et l'Estonie), sont interviewées dans le cadre de cette enquête à titre davantage comparatif. N'ayant pas besoin de visa Étudiant pour intégrer un établissement français, Faïna évoque en effet le départ d'autres personnes, comme si elle n'avait pas matière à alimenter le récit de son propre départ :

> Moi, tout était simple [en ce qui était la préparation du départ]. Comme si j'avais été une étudiante française. Bien sûr, quand je me compare avec mes amies… J'ai horreur de toute cette quantité de papiers que vous devez fournir. [Il s'ensuit un récit sur quelques mésaventures d'amis russes de l'interviewée avec qui elle habite en colocation à Paris. Le pronom « vous » qu'elle emploie renvoie à la nationalité russe de son interlocutrice.] Pour moi, ce n'était pas… [comme ça] J'ai un passeport de Lettonie – merci à la Lettonie ! – et je peux passer n'importe où en Europe, sans problème.

En même temps, le silence de l'interviewée, à force de comparaison avec ses amies russes, sur le nombre de démarches à succès potentiellement incertain qu'elle aurait dû effectuer quel que soit son passeport – inscription à l'université, obtention de l'accord parental sur le financement de ses études en histoire de l'art, recherche d'un logement à Paris – comporte une part d'implicite à ne pas évoquer. En lisant son entretien retranscrit, nous apprenons par exemple que la jeune femme étudie intensivement le français depuis ses quinze ans, avec un professeur privé, natif, expatrié à Riga (trouvé par sa mère), et qu'elle a fait certifier sa maîtrise du français à l'époque de son année de terminale. On comprend également que les parents de Faïna approuvent largement un départ de leur fille à l'étranger, voire l'engendrent, et qu'ils possèdent les moyens pour sponsoriser son séjour d'études (son père est chef d'entreprise de bâtiment), ainsi que des réseaux de relations pour lui trouver un logement à Paris (l'interviewée vivra les trois premiers mois chez une famille française avec laquelle sa mère est en relation d'amitié). De ce point de vue, ce n'est pas seulement le passeport de la Lettonie qui permet à Faïna de vivre une préparation « simple » et « sans problème », mais aussi sa situation scolaire et socio-économique qu'elle considère comme allant de soi, sans pouvoir probablement se comparer sur ce point avec d'autres personnes (parmi ses amies de collocation, j'évoquerais Ékaterina, une moscovite dont les ressources scolaires et financières sont quasiment identiques).

Les interviewés diffèrent en effet dans leur perception de ce qui mérite d'être évoqué comme source d'incertitude. Au-delà de leur situation scolaire et économique, cette variation peut être mise en lien avec leurs expériences précédentes de départs à l'étranger. Comme cela a été montré plus haut, notamment à travers le cas de Diana, une relative ancienneté dans la circulation internationale et une certaine maîtrise des formalités liées à un départ à l'étranger peuvent constituer un écueil pour les interviewés. Ceux-ci sont contraints de changer et de diminuer parfois leurs revendications. En même temps, ces cas attestent que les personnes ayant effectué quelques départs dans le passé sont adaptées aux

activités du départ et ont peu de choses à inventer et à craindre durant leurs préparatifs, dont le déroulement leur est plus ou moins connu d'avance.

Il n'existe pas, par exemple, de suspense dans le départ de Bogdan. Amené à parler de ses préparatifs, il laisse d'ailleurs apercevoir qu'il comprend à peine l'intérêt du sujet abordé et que, s'il en parle, ce n'est que parce que son interlocutrice insiste.

> OG : Et comment s'est déroulée, en général, ta postulation pour une bourse ?
>
> Bogdan : Mmm… comment cela s'est déroulé ? C'est-à-dire ?
>
> OG : Tu aurais dû faire des choses… Je ne sais pas, faire ça et ci, non ?
>
> Bogdan : Non. Enfin… oui, mais pas trop. [après un silence] Oui, je devais demander des lettres de recommandation à mes professeurs [d'université]. Puis les faire traduire. Quoi encore ? [après un silence] Je ne vois pas trop de choses à dire. Tu veux savoir quoi exactement ?
>
> OG : J'ai parlé avec quelques boursiers. D'après eux, c'était assez difficile : préparer un dossier, se presser, attendre…
>
> Bogdan : Je ne pourrais pas dire que c'était trop difficile. Obtenir des lettres de recommandation ne m'a pas posé de problème, car j'étais en bons termes avec mes professeurs. La traduction… Bon… Quoi dire ? Je connaissais un traducteur, je suis allé chez lui et j'ai fait traduire. J'ai fait tout ça et j'ai attendu [le résultat].
>
> OG : Tranquillement ?
>
> Bogdan : Tranquillement. [en souriant] Il ne s'agissait d'ailleurs pas pour moi d'une histoire de vie et de mort. [en souriant]

En effet, le départ à Lyon pour ses études en droit financées par le gouvernement français n'est pas le premier départ de Bogdan en France. Une année auparavant, il a bénéficié d'une bourse d'études linguistiques afin de partir pour quatre semaines à Nice. Déjà familiarisé avec la procédure, le jeune homme a également un dossier en partie prêt pour postuler pour une autre bourse. Dans l'extrait cité d'entretien, il n'évoque notamment que des lettres de recommandation à solliciter et à faire traduire. À force d'avoir déjà vécu une préparation du départ, ainsi que le succès de celle-ci, Bogdan est relativement à l'aise. Il a bien retenu l'ordre des actions à mettre en place, et ses démarches préparatoires renvoient pour lui à des activités quasi routinières, banales, peu intéressantes à raconter.

En outre, ajusté à son milieu universitaire (« j'étais en bons termes avec mes professeurs ») et envisageant avec un certain confort son avenir professionnel (il travaille dans un cabinet d'avocats depuis sa troisième année d'études nationales), indépendamment d'études en France, Bogdan n'est pas excessivement inquiet au sujet d'un éventuel échec. À l'inverse, les interviewés dont la situation nationale leur paraît moins stable ou moins prometteuse vivent justement leur préparation du départ comme « une histoire de vie et de mort » dans laquelle ils mettent toute leur énergie (cf. infra) : ils sont du fait plus anxieux à la pensée d'un éventuel échec.

L'incertitude est également considérablement moins importante pour les interviewés pour qui l'enjeu de la réussite de la préparation du départ ne se formule pas de façon binaire (partir étudier à l'étranger ou non), mais comprend un éventail d'issues allant des options plus désirables à celles moins désirables en termes de pays, de ville, d'établissements d'études et de mode de financement du séjour. Cela ressort des propos de Varvara qui échoue au concours de l'ENS, mais qui intègre sans difficulté majeure la faculté :

> Je suis allée passer ces examens [à l'ENS], mais je les ai ratés. [elle sourit] Pour parler honnêtement, je n'étais pas préparée. C'était [simultanément] l'année de mon diplôme en Russie, je n'avais plus de forces pour rien, je ne pouvais pas me concentrer [à la fois sur deux tâches]. Mon approche était un peu irresponsable. De plus, comme j'étais déjà admise à la Sorbonne… L'été, le soleil, Paris… Je ne pouvais pas m'empêcher de m'offrir un moment de détente.

L'incertitude peut ainsi être modérée, et ce dans un milieu social bien cerné, dans la mesure où un échec ne met pas entièrement en péril le départ, mais seulement certaines de ses modalités. Il aurait été certes préférable pour Varvara de partir étudier en tant que boursière de l'ENS, mais il était également possible pour elle d'effectuer un séjour d'études financé par ses parents, quoique dans un établissement moins sélectif (mais qui « parle [en revanche] à tous les Russes », comme le dit l'interviewée) et de s'offrir en plus « un moment de détente » durant l'été parisien. Ce constat concernant l'inégalité devant les incertitudes du départ se confirme par les propos de Diamara, selon qui, d'une part, « tous [ses camarades de promotion à l'École des hautes études en économie à Moscou] ne sont pas partis étudier car [, pour préparer le départ,] il fallait bossait » et, d'autre part, « il y avait des personnes qui pouvaient, au pire, se reposer sur leurs parents en termes de finances [tout en intégrant un programme d'échange], et d'autres qui ne pouvaient partir qu'avec une bourse : pour celles-ci, il était indispensable de se battre pour une place dans un programme et [en insistant sur « et »] pour une bourse ». De même, comme l'évoque

Zarina, les compétences précédemment acquises en plusieurs langues (l'anglais et le français pour cette interviewée) ouvrent la possibilité de postuler à plusieurs programmes d'échange non seulement dans différents pays, anglophones comme francophones, mais aussi dans différents établissements, ce qui permet ainsi de modérer l'incertitude du résultat, grâce à la création de « plans B » (l'ESCP vs. Paris XII pour Zarina ou, par exemple, cours de latin à l'Institut Warburg à Londres vs. cours français à la Sorbonne pour Élisaveta, la première option étant plus difficile à intégrer et plus coûteuse que la première). Tout comme la possibilité de ne pas vivre le départ comme une « histoire de vie et de mort », celle de préparer un « plan B » n'est pas accessible à tous les interviewés.

Enfin, l'incertitude est quasi absente dans le départ d'Ossip, assuré par un contrat doctoral en France qui lui a été personnellement proposé par l'intermédiaire de son professeur d'université à Moscou. Cet interviewé ne s'engage en effet dans les préparatifs qu'après que toute incertitude quant à la réussite soit évacuée. Durant l'entretien, après avoir exposé de nouveau l'épisode dans le couloir, où l'un des professeurs lui « demande », « avec insistance », de partir préparer une thèse à Bordeaux, Ossip trace une version un peu différente de la situation, jusqu'alors présentée comme celle où il ne fait que se résigner à suivre l'avis de son professeur.

> Ossip : Moi-même, je ne cherchais rien [en termes de possibilités d'aller étudier à l'étranger].
>
> OG : Cette proposition de ton professeur t'a donc surpris ?
>
> Ossip : [après un court silence] En réalité, non. À la faculté, des propos circulaient depuis toujours sur un doctorat à… [l'étranger.] Aller quelque part, pour un doctorat ou pour un post-doc dans un autre pays, c'est toujours utile. Beaucoup de physiciens partent ainsi. Et puisque c'était une position, un contrat, un salaire… [Puisque] c'était tout à fait sûr. À propos des conditions de vie, je pouvais donc ne pas m'inquiéter, au moins pour trois ans.

En effet, on observe, à travers les mots de cet interviewé, qu'il avait réfléchi au sujet d'un départ mais qu'il n'était pas en mesure de s'engager dans les préparatifs qu'à la condition que ceux-ci soit assurés par « une position, un contrat, un salaire ». La proposition du poste à Bordeaux signifie pour Ossip l'évacuation de l'incertitude associée à un départ à l'étranger. Il n'est pas inquiet quant à la réussite ; il ne prépare que « trois papiers » :

> [En répondant à ma question sur les démarches administratives qu'il a faites.] Bah, presque rien. Je n'avais qu'à envoyer mon CV [au laboratoire à Bordeaux]. Début

> février, j'ai obtenu mon diplôme [national], je l'ai fait traduire et je l'ai aussi envoyé. J'ai reçu en retour la convention d'accueil, une sorte d'invitation, sur laquelle mon salaire était indiqué, ainsi que la durée du contrat. Et c'était tout. Je suis venu au consulat avec trois papiers : mon enquête [de demande de visa], mon passeport [étranger] et cette convention d'accueil. J'ai attendu pendant quinze minutes, peut-être une demi-heure, et j'ai reçu mon visa. […] C'était une salle spéciale [d'attente] pour les visas scientifiques et de travail. Il n'y avait personne. […] Puisqu'un salaire m'a été assigné, rien d'autre ne les [les services consulaires] intéressait. Je sais que pour les étudiants il faut plein de choses : trouver un logement, montrer tout l'argent qu'on possède… [Il parle de son amie de la Biélorussie, partie en France en tant qu'étudiante, actuellement son épouse.] C'est pour les étudiants. Moi, comme je suis parti presque comme un scientifique invité, ils ne regardaient rien. Trois papiers, c'est tout ce que j'avais à présenter.

Notons que limiter la part d'inconnu avant l'entrée dans la préparation du départ n'est pas à la disposition de tout le monde. Certains cas de non-mobilité sont par ailleurs vraisemblablement liés à une attente ou à des recherches désespérées d'une opportunité d'effectuer un départ d'emblée « tout à fait sûr » se résumant à « trois papiers » pour reprendre Ossip. C'est du moins pour cette raison, selon Élisaveta, que plusieurs de ses camarades de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg ne s'engagent pas dans les préparatifs :

> [À l'Académie,] il y a des gens qui voudraient étudier dans d'autres pays. Mais ils comptent plutôt sur une subvention de l'étranger. Comme si cela pouvait leur tomber dans les mains, comme si quelqu'un viendrait leur dire : « Tenez, la voilà la subvention d'un fonds étranger, partez bien. »

Comme nous l'avons pourtant vu précédemment, notamment à travers le départ de Pavel pour un doctorat en histoire de l'art, pour les étudiants de l'Académie des beaux-arts, la probabilité d'être « attrapés » « dans le couloir », à la manière d'Ossip, est moindre. Ce handicap que constituent certaines filières d'études en Russie, au sein desquelles les élèves sont quasiment condamnés à se lancer dans un départ à titre individuel, peut être compensé, comme dans le cas d'Élisaveta, par un soutien financier familial et par un cumul, par-delà de l'établissement d'études supérieures en Russie, de compétences linguistiques et d'expériences de circulation à l'international. Ce constat vient par ailleurs expliquer la surreprésentation de personnes économiquement et scolairement dotées parmi les interviewés mobiles inscrits, en Russie comme en France, dans les filières artistiques : surtout recrutés dans le début de mon enquête, ces cas présentent de fortes ressemblances

en termes d'origine socio-économique (élevée), de scolarisation (compétitive) et de mode de départ en France (à titre individuel).

L'incertitude n'est ainsi pas égale d'un départ à un autre. Les variations observées peuvent être essentiellement associées aux milieux socio-économiques et culturels des interviewés, à leurs différences d'expériences antérieures de départs à l'étranger, ainsi qu'à leurs filières d'études supérieures en Russie. La distance paraît importante entre les cas extrêmes où l'on retrouve par exemple, d'un côté, Zinaïda, dotée en ressources économiques et compétences linguistiques, ayant voyagé plusieurs fois à l'étranger et soutenue par ses parents, par les institutions en Russie comme en France, et, de l'autre, Ksenia, qui s'embarque dans une préparation très incertaine, sans disposer de ressources financières ni de compétences linguistiques développées et ne bénéficiant pas d'un soutien institutionnel ou familial dans sa démarche préparatoire.

Perception et gestion variables *de l'incertitude des préparatifs*

Il semble qu'une part de différence de perception d'incertitude peut être renvoyée aux différences genrées des interviewés. En effet, ce sont plus souvent les femmes qui soulignent leur anxiété à l'époque de la préparation du départ. Il s'agit probablement d'apprentissages antérieurs, fortement genrés, concernant l'expression libre ou, au contraire, une retenue de ses émotions. Le fait que l'entretien se déroule entre deux personnes du même sexe (ou non) doit aussi être pris en compte : les hommes sont peut-être plus réticents à exprimer leurs inquiétudes, craintes et malaises durant la situation de l'incertitude devant une femme.

Certaines interviewées avouent par exemple avoir été en larmes aux moments où elles ont reçu leurs résultats au test de langue, leur inscription ou visa.

> J'ai pleuré [de bonheur] lorsque j'ai appris mes résultats au DALF, 68 sur 100. (Adelaïda)

> Et quand enfin j'ai eu cette réponse, « Chère Mademoiselle, ne vous inquiétez pas, vous êtes admise », j'étais… j'étais… [L'interviewée cherche un mot pour nommer son état d'esprit, mais n'en trouve pas.] On a même pleuré avec maman ! [...] Quand j'ai enfin reçu le visa et qu'il ne me restait qu'à faire ma valise… On a de nouveau pleuré avec maman. (Zlata)

Pour comparer, dans les récits masculins, les émotions sont plus souvent occultées ou mises à jour à contrecœur, comme en témoignent la quantité même des relances et le

laconisme des réponses durant certaines conversations dès le moment où est abordée la préparation du départ. Les hommes préfèrent se présenter « tranquilles », pour réciter Bogdan. Si, enfin, quelques-uns avouent éprouver des difficultés à préparer leur départ et en parlent sans attendre les questions, ils tiennent ensuite à préciser qu'il ne s'agit pas d'exprimer des plaintes, comme si leur image de soi souffrait du fait d'avoir étalé leurs peines devant autrui :

> [Après avoir exposé ses mésaventures dans le bureau de recrutement où il devait se rendre pour pouvoir prolonger son passeport étranger.] Évidemment, je ne dis pas tout cela pour me plaindre, ce ne serait pas vrai [d'interpréter ainsi mes propos]. C'est simplement pour dire combien la situation était stupide. (Vladimir)

Une autre variation qui s'observe, sans un lien systématique avec le genre des interviewés, concerne leurs façons de réduire l'incertitude.

On comprend, à travers les récits, que, durant les préparatifs, tous les interviewés cherchent à atténuer l'incertitude qui pèse sur leur préparation du départ. Plusieurs délaissent par exemple certaines options du départ pour se concentrer sur celle dont la réalisation leur semble la moins incertaine. Ainsi, dans le cas de Rada, le choix de l'établissement d'études en France vise clairement à minimiser un éventuel échec :

> [En répondant à ma question sur la manière dont elle a choisi ces quelques universités auxquelles elle a envoyé son dossier d'inscription.] Je ne sais plus trop, c'était un peu au hasard. De plus, je comprenais que je ne serais admise que dans des établissements où… il n'y a pas de trop grands concours. Je n'ai pas contacté les universités les plus prestigieuses [petit rire], mais des moyennes, et quelque part en province, pas à Paris.

Ce resserrement des perspectives et le ciblage sur les options qui paraissent les moins ambitieuses sont la façon très fréquente chez les interviewés de lever l'incertitude du départ. Notamment, certains (Alina, Ivan entre autres) optent pour l'inscription en première année d'études, alors que leur parcours national leur permettrait d'espérer intégrer un cycle d'études plus avancé : Alina comme Ivan affirment avoir été surpris quand leur établissement d'études leur a proposé en réponse d'intégrer un M2 au lieu d'un M1 (pour lequel postule Alina) ou un L2 au lieu d'un L1 (pour lequel postule Ivan).

La gestion de l'incertitude peut aussi renvoyer à une posture inverse, quand la personne en préparation du départ maintient son choix de plusieurs options, même si certaines de ces dernières semblent assez aléatoires. Le départ de Klim en constitue un exemple. Jeune

diplômé de la faculté de la langue française au moment de sa préparation du départ, il déclare, tout comme Rada, avoir choisi « au hasard » les établissements français auxquels il a envoyé son dossier. Il ne se renferme pas pour autant sur une seule option, se dispersant.

> Comment j'ai organisé tout ça ? Bah, au hasard ! D'abord, je me suis inscrit dans une université américaine. Pour avoir un certain choix. [il sourit] Si je ne me trompe pas, elle s'appelait The Prinston school of management. […] Parallèlement, j'ai envoyé des dossiers en France. […] Je n'avais aucune certitude d'y être admis. Aux États-Unis, c'était une formation qui coûtait très cher, et moi, bien sûr, je n'avais pas cet argent, mais, pour le cas où, je m'y suis inscrit. […] Parce que je pensais que si c'était gratuit, comme en France, ce serait plus difficile [en termes d'admission] et je craignais de ne partir nulle part. […] En France, j'ai choisi une vingtaine d'universités, je pense. Très différentes ! Je n'avais pas d'idée précise, c'était… attend, c'était… la sociologie, les lettres, la philosophie, une école d'ingénieurs informatiques même, mais surtout tous ces nouveaux métiers, multimédia et communication. Oui, principalement, c'était ça. Au final, j'ai été admis partout, sauf à l'école d'ingénieurs, bien sûr. J'avais donc un choix assez large pour la France. Les États-Unis, naturellement, j'ai tout de suite abandonné, pour développer avec la France.

Tout en étant conscient de ne pas être en mesure de payer des études aux États-Unis, Klim s'inscrit pour autant dans une université américaine. Selon lui, la gratuité relative des études signifie une admission plus sélective ; dès lors, il doute de pouvoir intégrer une université française. En France, il choisit plusieurs programmes sans correspondance avec son cursus russe. Sa stratégie est d'augmenter ses chances d'être admis en multipliant les dossiers. Il faut noter que le départ de Klim, effectué en 2001, est l'un des quelques départs analysés ayant eu lieu avant que la procédure Campus France ait été mise en place. Notamment, comparé aux interviewés dont les départs s'effectuent après 2007, Klim n'est pas contraint de veiller sur une cohérence entre son cursus national et la formation choisie à l'étranger. Il en rejoint une, en multimédia et communication. On peut dire à cet égard que, avec une plus grande institutionnalisation des départs d'étudiants en France, la portée de cet outil permettant de faire face à l'incertitude durant le départ se réduit.

En outre, quelle que soit la conjoncture de tel ou tel départ, l'incertitude quant au succès qui accompagne les préparatifs n'est pas relatée – et probablement vécue – d'une façon tout à fait identique par tous les interviewés. Schématiquement, les uns soulignent davantage leur détermination quant à la réussite et une volonté de se battre. C'est par des

efforts individuels qu'ils reprennent un certain contrôle de leur départ. Concernant d'autres interviewés, ils pratiquent davantage une sorte de relâchement lors de la préparation du départ et c'est ainsi qu'ils tolèrent l'incertitude des préparatifs.

Une fermeté de caractère et une persistance devant les imprévus des préparatifs sont ainsi mises en avant dans certains récits. L'incertitude quant à la réussite de leur démarche apparaît affrontée grâce à une détermination quant à eux-mêmes et à leur but.

> [Pour partir étudier,] il me fallait bosser. […] [Plus tard dans l'entretien, en évoquant une amie « huppée » qui étudie à Paris.] Moi, [pour partir] je n'étais pas dans cette situation où j'avais tout et où ma maman et mon papa m'aidaient en permanence. [elle mime] « [Le prénom de l'amie,] mon chou, tu ne veux pas [côtoyer] de colocs ? On comprend, on va te chercher un appartement [isolé]. » Moi, ce n'était pas du tout comme ça. Je devais tout organiser toute seule ! (Adelaïda)

> J'ai tout fait [en insistant sur le mot « tout »] pour [parvenir à] me retrouver parmi ces trois étudiants [bénéficiant d'une bourse] qui vont [chaque année] à [l'école d'architecture de] Marseille. […] J'ai participé à des concours internationaux, à des colloques. Il fallait être bien active… Je me suis mise à apprendre le français. Même ma directrice d'études, je l'ai choisie parce qu'elle supervisait ce programme d'échange avec Marseille. (Olessia)

> Igor : Ce que je suis arrivé à me retrouver ici [en France], ce n'était pas du tout évident, tu comprends ? Il fallait faire un tas de choses, ce n'était pas évident, pas du tout évident. Il y avait beaucoup de choses en effet qui étaient contre moi.
>
> OG : Quelles choses ?
>
> Igor : Euh… beaucoup de choses. Il y en avait beaucoup.
>
> OG : Et toi, tu faisais quoi pour déjouer tout ça ?
>
> Igor : Je travaillais là-dessus, voilà. Oui, comme tu dis, pour déjouer petit à petit tout ça. Il fallait courir, voilà.

En mettant de côté une certaine mise en mystification d'Igor et sa résistance à énoncer les « choses » qu'il a faites pour préparer son départ (ne serait-ce en grande partie à cause des caractéristiques sociales, et notamment genrées, des participants de l'entretien), on s'aperçoit qu'un type particulier de gestion de l'incertitude est valorisé dans les extraits cités ci-dessus. Il s'agit pour Adelaïda, Olessia ou Igor de se mobiliser pour s'arracher à l'incertitude : de « bosser », de « faire tout », d'« être actif », de « courir ».

Il y a par ailleurs, derrière cette posture, une espérance, voire une certitude, que « tout ce qu'on fait apporte des résultats », comme le dit Igor plus tard dans l'entretien, ou, plus précisément, qu'un mérite est la conséquence proportionnelle de tout travail personnel effectué[1]. En tout cas, ces interviewés sont dans un modèle d'action qui les valorise dans leurs propres yeux ; ils ont fiers de leur capacité d'action : « j'ai tout fait, impeccable » (Zlata), « je glane les fruits de mon travail » (Igor).

Pour d'autres interviewés, il ne s'agit pas de se présenter fermes devant l'incertitude des préparatifs, mais plutôt de donner une image de quelqu'un de décontracté qui sait se relâcher dans la situation où le succès n'est pas garanti. Dans cette posture, la personne laisse passer les choses sans se préoccuper de tout faire « impeccable » et ne considère pas forcément son départ comme le résultat de ses propres actions. Les propos de Victor, qui évoque un départ qui se prépare « tout seul », ainsi qu'une « curiosité » et un état « intéressant » à vivre durant les préparatifs, en présentent un des exemples.

> Victor : J'ai postulé pour une bourse, et j'en ai reçu une. Tout s'est passé tout seul, je n'ai fait rien de spécial. […]
>
> OG : Que voulais-tu dire par « tout s'est passé tout seul » et « je n'ai rien fait de spécial » ?
>
> Victor : Mmm… Difficile à expliquer… Je faisais des choses, oui. Mais… La bourse, je ne peux pas dire que j'aurais été mort de chagrin si je n'en avais pas eu.
>
> OG : Tu étais tranquille, c'est ça ?
>
> Victor : J'étais… j'étais curieux d'apprendre où tout cela m'amènerait finalement. Par exemple, tu fais quelque chose et tu ne sais pas encore à quel résultat tu arrives. C'est intéressant, n'est-ce pas ? Tu crées quelque chose, tu bricoles ; tu es dans ce processus et tu ne peux pas encore apprécier le résultat. Tu ne sais rien, tu ne sais pas si ça va marcher ou non […] et tu attends ce que ça va donner.

On peut voir, dans la façon de Victor de formuler ses réponses, une hésitation à affirmer qu'il était absolument indifférent quant au résultat de sa démarche et qu'il ne faisait strictement rien durant ses préparatifs. Malgré cela, l'interviewé veut communiquer qu'il

[1] Parmi les interviewés, Sabina exprime cette croyance, dans notre communication post-entretien, en parlant d'une « situation injuste » dans laquelle elle s'est retrouvée après son M2 à l'EHESS : alors qu'elle « fai[t] tout » pour obtenir un contrat doctoral, ses efforts ne l'amènent pas à son but. « Mais pourquoi ?! Mais pourquoi ?! » s'exclame-t-elle. Elle évoque « les étudiants français » : comparés à Sabina qui « fai[t] tout », ceux-ci « ont tout » pour réussir. On peut aussi constater une fierté dans la voix de la jeune femme quand elle parle, dans l'entretien, de ce qu'était sa préparation du départ en France : ses réussites sont produites par ses efforts personnels.

était possible pour lui de percevoir l'incertitude non pas comme une source d'inquiétude, mais comme un état « intéressant » à vivre, comme s'il s'agissait d'un jeu à un enjeu faible, d'une création ou d'une expérimentation où un processus compte plus qu'un résultat. Notons que, vers la fin de l'entretien, en répondant à ma question sur les éventuelles différences entre les Russes et les Français de son âge, Victor revient sur ce sujet et, tout en stigmatisant « un raisonnement en termes de réussite et d'échec », attribue celui-ci aux gens russes.

> C'est normal pour les Français d'aller quelque part, à l'autre bout du monde, sans se demander pourquoi. C'est comme ça et c'est tout. [il continue sarcastiquement] Et personne ne va les interroger pendant toute une heure sur le pourquoi ils font ça. […] [avec un ton ironique] Tu ne te demandes pas, n'est-ce pas, pourquoi tu vas en vacances chez ta grand-mère ? En général, ils [les Français] se posent moins de questions que nous [les Russes]. Ils vont au Japon pour boire du saké et voir comment les gens vivent là-bas. Nous, c'est autre chose. Nous, c'est toujours un raisonnement en termes de réussite et d'échec. Si nous allons quelque part… Nous, on doit toujours faire des exploits, aller contre le vent. Nous, on fait tout-tout-tout, partir ou mourir, et du coup on est souvent déçus ou insatisfaits. Au lieu de prendre tout simplement plaisir [du processus].

Selon Victor, en préparant de façon détachée son départ étudiant, il n'agit alors pas « à la russe ». Pour Klim, au contraire, « se relâcher » et « improviser » un départ, renvoie à une « aptitude cent pour cent russe » ; et tout comme Victor, cet interviewé affirme éprouver une « inspiration » dans la situation qu'il contrôle peu.

Quoi qu'il en soit, les interviewés définissent différemment un bon comportement dans la situation de l'incertitude. Alors que les uns « bossent », « font tout » et « courent », d'autres « ne font rien de spécial ». Si Igor tient à souligner une non-évidence de son départ et un travail effectué pour la combattre, pour Victor, il importe de mettre en avant sa certaine « curiosité » quant au résultat. Tout en sachant qu'il ne s'agit que de propos, demeurant néanmoins différents, on peut supposer que parler d'une telle ou telle façon de gérer l'incertitude doit signifier une reconnaissance de l'efficacité de cette attitude par l'interviewé.

Nous verrons plus bas qu'un tel ou tel rapport à l'incertitude est compatible avec telle ou telle manière de présenter son investissement dans la préparation du départ.

Pour résumer cette rubrique, des premières investigations jusqu'à la délivrance du visa, la préparation du départ se déroule dans l'incertitude. Cette dernière est ambivalente, car, au-

delà des imprévus pouvant entraver le départ, on peut escompter le succès dans la situation incertaine. La part d'indétermination varie pour autant d'un cas à un autre, tout comme les façons de gérer et de percevoir la situation d'incertitude.

1.2. L'investissement individuel dans les préparatifs

La préparation du départ comme période particulière de la vie

En analysant les entretiens, on constate que préparer un départ pour des études à l'étranger renvoie à un investissement personnel relativement durable et fort. Dans les cas étudiés, les préparatifs s'étalent sur quelques mois minimums, parfois sur quelques années. Le plus souvent, les interviewés en parlent en termes d'une année : « l'année d'inscription » (Galina), « la procédure du départ qui a duré toute une année » (Diamara), « cette dernière année avant la France » (Olga A.).

Plusieurs interviewés présentent leur préparation du départ comme une période particulière où ils étaient obligés d'accélérer leur rythme habituel de vie, de fournir des efforts exceptionnels, sans précédent jusqu'alors et qu'ils ne s'estiment pas être en mesure de produire de nouveau. Certains s'en souviennent « en frémissant ».

> C'était une année très difficile pour moi, ma plus difficile année, il me semble. Toute cette paperasserie, un million de lettres de motivation, des attentes, des déceptions… (Diana)
>
> La période était cauchemardesque. Je ne sais plus comment je suis arrivée à supporter tout ça. (Zlata)
>
> Cela me fait frémir encore, cette dernière année avant la France. (Olga A.)
>
> Si quelqu'un m'avait dit que je serais capable de faire tout ça [ce que j'ai fait durant mes deux premiers départs], je n'y croirais pas. (Véra)

Il s'agit apparemment d'une implication personnelle forte dans les préparatifs et où tout retrait, ou bien une attitude peu sérieuse, est exclu, car sanctionné par l'échec du départ. En écoutant les interviewés, plusieurs sphères de leur vie se mettent au service de la préparation du départ. Les études nationales que plusieurs effectuent parallèlement, le travail chez certains, les loisirs, les relations amicales ou amoureuses sont présentés comme touchés de telle ou telle façon par les préparatifs, parfois troublés.

> [Durant l'année du départ,] je ne pouvais d'ailleurs pas m'embarquer dans un boulot normal, à plein temps. Sinon, adieu la France. Je travaillais par ci et par là,

> des cours privés, des prises de vue pour des journaux… Mille roubles par là, mille roubles par ci. Pour ne pas m'enfermer quelque part dans un bureau de neuf heures à dix-huit heures, tu comprends ? (Adelaïda)

> [À l'époque,] j'étais en stage d'études dans l'administration [de ma ville]. Pendant deux mois. Mais, mentalement, moi, j'étais déjà en France. [elle sourit] Je venais, j'allumais l'ordinateur et je passais sur ce site [de Campus France]. Je ne travaillais pas en effet ! (Galina)

Après le succès dans la réalisation du départ, plusieurs se disent éprouver un sentiment exacerbé de fatigue et la nécessité de se relâcher. Vladislav parle par exemple dans l'entretien de ses deux départs en voyage, après avoir appris l'obtention de sa bourse d'études et après avoir déposé son dossier de visa : « pour oublier tout ce cauchemar », « pour changer d'air ». Voici encore la réponse d'Alexandra à la question sur ses projets d'avenir, posée durant notre premier entretien ayant eu lieu quelques semaines après son arrivée à Paris. Tout se passe comme si la jeune femme était en train de se rétablir d'une maladie grave. Elle a réussi « une énorme affaire » et a besoin de se remettre.

> Pour l'instant, je ne saurais pas dire. J'espère que cela viendra. Me voilà, je suis en France. J'en rêvais depuis longtemps. J'ai réussi l'affaire, ce n'était pas du tout facile, c'était une énorme affaire. Il m'a fallu plein d'énergie, plein de temps. Maintenant, il me faut encore quelque temps pour revenir à moi et pour me proposer un autre but à atteindre. Ce n'est pas pour tout de suite, je dois digérer ce que j'ai fait.

De même, plusieurs interviewés sont auréolés, auprès de proches, par leur réussite des préparatifs, comme s'il s'agissait de celle de leur vie : leurs parents ou d'autres membres de leur famille en parlent à leurs collègues de travail, voisins ou connaissances (entretiens avec Tamara ou Élena C. comportent ces éléments). Les interviewés sont félicités, car, aux yeux de leurs proches, ils sont parvenus à réaliser une démarche difficile.

Pour résumer, la préparation du départ est loin d'être un temps « normal » de vie ainsi qu'une tâche ordinaire que l'on accomplit quotidiennement. Il s'agit d'une période durant laquelle les interviewés se donnent un but et s'efforcent de l'atteindre ; ils dépensent de l'énergie, fournissent des efforts et font des sacrifices.

Deux façons de présenter son investissement : ostentatoire et clandestine

Si s'investir dans le départ est impérieux pour réussir ce dernier, cet investissement ne sera pourtant pas présenté de façon équivalente d'un cas à un autre.

Une attitude légère, un laisser-aller et une négligence apparaissent dans certains récits, mais ce de façon davantage latérale et ponctuelle. Des informations sur des loisirs, des sorties, des relations affectives et des investissements parallèles durant la préparation du départ sont délivrées dans ce cas de figure au passage ou dans d'autres moments d'entretien. J'apprends, par exemple, durant le deuxième entretien avec Adelaïda, que, à la veille de son départ en France, elle ne fait pas que gérer les péripéties survenues. En particulier, l'accident de santé évoqué dans le premier entretien comme la cause de l'échec de l'examen de français ne l'empêche pas de voyager en Europe, peu de temps (un ou deux mois environ) après. De même, durant la communication post-entretien avec Zlata, je comprends qu'au-delà d'étudier avec acharnement le français (« pas de sorties avec les amis, rien ») et d'arroser de larmes ses réussites (avec maman), elle les arrose d'alcool (avec ses amis).

Certains évoquent un faible investissement au sujet des départs d'autres personnes. Un exemple est délivré par Diana lorsqu'elle présente le départ de son ami, un jeune homme qualifié par elle de « je-m'en-foutiste incroyable ». Selon l'interviewée, c'est elle qui lui a trouvé l'établissement d'études (une école privée de cinéma en Suisse) et qui s'occupait en grande partie de ses papiers d'inscription. La préparation de ce départ s'étant d'ailleurs déroulée durant la dernière année des études nationales du jeune homme. C'est grâce à Diana, dit-t-elle, que son ami parvient à soutenir à terme son mémoire de fin d'études : « Lui, en général, c'est un je-m'en-foutiste incroyable. [Prenons] son diplôme [national] même… Il est allé au barbecue avec des copains, et moi, je m'occupais de sa liste biblio, parce que c'était le moment de remettre son mémoire. En mai ! Il s'en fichait ! Sans moi… [tout aurait été raté.] »

De même, dans l'entretien avec Zarina, on relève des remarques faites au sujet des départs de certains de ses camarades de promotion : ceux qui sont partis en France sans connaître le français (car ils n'ont pas suivi des cours de français proposés aux étudiants par l'École des hautes études en économie de Moscou) ou sans argent (à savoir, sans être préoccupés, comme Zarina, de gagner de l'argent et de faire des économies durant un laps de temps).

> Zarina : L'école nous a en effet proposé des cours de français. Concrètement, on nous a dit : « Allez, le peuple, maintenant, tout est sérieux ! » Mais, bien sûr, tous ne fréquentaient pas ces cours. [elle sourit] C'était à neuf heures du matin, tous ne voulaient pas se réveiller de bonne heure. C'est-à-dire, plusieurs sont venus [en

France] avec les yeux comme ça [elle montre de grands yeux], parce qu'ils ne parlaient pas du tout français et ne comprenaient rien. […]

OG : Les étudiants [qui sont venus passer l'entretien d'admission à l'ESCP], normalement, disposaient déjà de la somme nécessaire pour y aller étudier ?

Zarina : Mmm… En général, tous avaient des idées [quant au financement des études]… Assez approximatives parfois. [elle sourit] […] Il y avait ceux qui cherchaient l'argent au tout dernier moment. Par tous les moyens, bons ou mauvais. [elle commence à rire] Il y avait un garçon que j'aimerais bien te présenter pour un entretien. [elle rit] Je connais son histoire, non pas parce qu'il me l'a racontée, mais parce que j'ai travaillé à ce moment-là à la faculté [en ayant accès à des informations]. Je pense qu'il a honte de cette histoire. Il est parti sans argent, absolument sans argent. [elle rit, puis parle avec le ton plus sérieux] Mais, au bout de compte, tout va bien, il travaille maintenant en consulting [en France] et a pu payer ses dettes à l'ESCP avec ses stages.

Ces récits, portant sur le départ d'autres personnes et sur leur manière d'agir, mettent en scène une autre façon d'investir les préparatifs. S'il s'agissait jusqu'à présent de propos par lesquels les interviewés se présentaient totalement investis dans leur départ et où des désengagements apparaissaient comme clandestins, il existe des cas où, à l'inverse, les interviewés tendent à souligner une certaine distance envers leur démarche préparatoire, et ce n'est que par des reconstructions que leur certain investissement peut être affirmé.

On observe cette posture dans l'entretien avec Valéria. C'est sa manière de parler des préparatifs qui est révélatrice. Dès qu'il s'agit de décrire ses actions, elle semble vouloir se dégager du rôle d'une personne intéressée à partir étudier. Elle « passe » à l'agence Campus France comme si on l'attendait avec impatience. De même, elle est « invitée » au CNAD et non pas « admise ». Elle se montre moqueuse vis-à-vis de certaines particularités et contraintes d'inscription d'écoles théâtrales françaises (absence de site internet chez quelques-unes, demande de fournir « quelques vieilles coupures de journaux »), et il est important pour elle de m'informer de sa mauvaise mémoire quant aux papiers à fournir. Elle « apprécie » la proposition d'une amie française de la loger à Paris, et la demande de l'interviewée qui aurait dû précéder cette proposition est absente du récit.

Et, ensuite, un jour, je suis même passée à notre Institut français sur Nevsky [l'endroit où est basée l'agence locale Campus France]. [Je leur ai demandé :] « Ben, écoutez, mais quelles écoles théâtrales existent en France ? » Ils m'ont communiqué trois adresses, mais seule l'une d'elles avait un site internet. [avec un ton ironique] J'ai regardé ce qu'ils demandaient. Il fallait leur envoyer… des

> photos, des vidéos… Je ne me souviens plus quoi encore. Quelques vieilles coupures de journaux. [petit rire] En bref, tout ce qui pouvait me présenter comme comédienne… Des lettres de recommandation, ils en voulaient beaucoup-beaucoup. [avec un air moqueur] Je leur ai envoyé tout ça et ils m'ont invitée. Bien sûr, j'hésitais un peu : « Comment ça, tout abandonner ? » […] Il a été convenu que j'aille loger chez une copine. Elle m'avait proposé cela et j'ai bien apprécié.

Ce qui attire l'attention dans ce récit, comparé à d'autres, c'est que l'interviewée se montre en position de retraite envers sa préparation du départ. Elle raconte son départ avec un ton à la fois distancié et amusé, comme s'il s'agissait d'une situation assez comique qu'elle a observée quelque part. Elle hésite – partir ou non ? – comme si ce n'était pas elle qui souhaitait aller étudier en France et qui a créé la situation où son départ devient une réalité.

En même temps, tout comme dans les cas où les interviewés soulignent leur investissement dans les préparatifs on peut observer des relâchements cachés, derrière des attitudes légères affichées apparaît un travail personnel pour partir.

Par exemple, même si, selon Victor, son départ se prépare « tout seul » et que lui-même ne fait « rien de spécial », un nombre d'actions sont effectuées par ses soins durant les préparatifs. Il évoque notamment dans l'entretien la rédaction d'une lettre de motivation destinée à compléter son dossier de postulation pour une bourse du gouvernement français. Cette lettre constitue en effet la pièce essentielle du dossier de l'interviewé, car elle est susceptible de convaincre la commission qui distribue les financements que la candidature de Victor, un musicien de trente ans, ne parlant pas français, est meilleure que les autres. Dans son récit, le jeune homme choisit de se servir principalement de la voix passive et continue à souligner qu'il ne prend guère d'initiative : sa lettre « se rédige ».

> Ma lettre de motivation, elle s'est rédigée pendant très longtemps. Une dizaine de personnes y ont participé, en Russie et en France. [il sourit] L'accent a été mis sur la relation franco-russe. Genre je ne pars pas pour flâner, faire la teuf, mais… [il rebondit rapidement avec un ton quelque peu « officiel » et à la fois ennuyé, en citant apparemment littéralement sa lettre de motivation] pour m'imprégner de l'expérience française et contribuer au développement de la culture musicale en Russie. Voilà. [en souriant] Cette trouvaille a fait tilt. Ils [ceux qui examinent les dossiers de candidats] ont fermé les yeux sur le fait que je ne parlais pas français. Cela va sans dire que, dans mon métier [de musicien], la parole n'est pas très importante… Et puis, ils étaient assez intelligents pour comprendre que, si je partais, j'apprendrais le français.

Il est clair que, sans maîtriser le français au moment de son départ, Victor peut à peine participer à la rédaction d'un document dans cette langue. Il doit pourtant réussir à mobiliser plusieurs personnes qui l'aident, et ce « pendant très longtemps », à écrire et réécrire le document fort important de son dossier. On note qu'un travail de réflexion, de révision de ses atouts et de ses points faibles, ainsi que d'anticipation des attentes de la commission a lieu. Il y a effectivement eu plusieurs versions et des ajustements, et c'est ainsi qu'apparaît « la trouvaille ».

En même temps, ce travail n'est pas considéré comme tel par l'interviewé. Il s'abstient de se dire investi sérieusement dans les préparatifs, comme si cela était compromettant pour lui. Les mots argotiques se côtoyant avec ceux du registre officiel, une ironie émerge (les gens qui jugent de la qualité de son dossier sont, par exemple, qualifiés d'« assez intelligents »). On voit bien que même si Victor reconnaît d'avoir fait « des choses » pour préparer son départ, ces « choses » ne sont pas réalisées de la même façon que celles qu'évoque Igor, celui-ci insistant sur une posture active et battante. Ce dernier se présente être quasiment en lutte contre tout (« Il y avait beaucoup de choses en effet qui étaient contre moi ») ; il est sérieux et ne laisse glisser aucun sourire dans ses propos sur le départ, et encore moins de moqueries ou d'autodérisions : ce que fait Igor représente pour lui un travail.

Quelques autres interviewés tracent des portraits assez satiriques, provocateurs et peu flatteurs d'eux-mêmes quand ils évoquent leur départ : on se fait « opportuniste » (Marina S.) en choisissant le départ fille au pair, qui semble à l'interviewée le plus facilement réalisable ; on fait « des révérences » et « du lèche-bottes » envers la commission qui décide de la distribution de bourses (Vladislav) ; on « flagorne » en rédigeant des lettres de motivation (Klim).

> Les dossiers [d'inscription à différents établissements français d'études], je les ai variés bien sûr. À chacun sa flagornerie. [sourire moqueur] La lettre de motivation, on l'écrit, tu dois le savoir [un clin d'œil complice], selon un modèle téléchargé sur Internet. Mais, après tout, il faut savoir varier. [rires] Les mots, les phrases, il faut les varier ! Si c'est un métier plutôt technique, je me montre alors comme un mec super précis. [il redresse le dos] S'il s'agit de la philosophie ou des lettres [il adopte une posture plus relâchée], je place des citations, des machins, comme si j'étais hyper cultivé. Si c'est un métier lié à la communication et aux médias, je me montre très public [dit en anglais], passionné pour les communications. Je me

> rappelle, je m'envoyais deux-trois petits verres et je rédigeais tout ça, non pas sans inspiration. [en souriant] (Klim)

On ne peut certes pas affirmer avec certitude que telle ou telle posture a été adoptée durant la préparation du départ et qu'elle n'est pas un effet du récit rétrospectif ou un artefact de l'entretien. Mais on peut dire qu'il existe chez les interviewés au moins deux façons de raconter – et probablement de vivre – leur investissement dans les préparatifs : en le mettant en avant et en le qualifiant d'un travail à part entière, ou en le masquant et en le satirisant.

Deux morales *d'engagem*ent dans le départ *à l'étranger*

Un des enjeux de l'entretien pour les interviewés, écrit Pierre Bourdieu, est « l'image qu'ils veulent donner et se donner d'eux-mêmes »[1]. Selon Erving Goffman, durant la conversation, il s'agit pour chacun de ses participants de créer « une impression idéalisée » de soi et de ses actions[2]. Les façons de créer une image idéalisée de soi en présence d'autrui que Goffman évoque varient en même temps, allant d'une ostentation (d'« une dramatisation ») de son activité où l'on tient à « rendre visible les coûts invisibles », « les frais » d'une activité[3] à un camouflage de ces mêmes frais où l'« on cachera essentiellement le long et fastidieux travail solitaire qui a précédé », ainsi que « la corvée fébrile que l'auteur s'est peut-être imposée »[4]. Sachant qu'il ne s'agit dans les deux cas que d'une stylisation de soi, on peut se demander pour quelles raisons les personnes peuvent s'attacher à donner d'elles-mêmes des impressions si différentes et pourquoi il leur est utile de les entretenir.

D'une part, les deux postures opposées envers l'investissement dans les préparatifs qu'adoptent les interviewés pendant l'entretien apparaissent être le fruit d'un arrangement envers une désapprobation éventuelle d'un départ à l'étranger. Les extraits de l'entretien mené auprès de Victor, cités plus haut, peuvent clarifier cette idée. L'interviewé désigne en effet deux figures par rapport auxquelles il prend une distance : d'une part, ce sont ceux qui vont à l'étranger pour « flâner », « faire la teuf » et, d'autre part, ceux qui « [font] tout-tout-tout, partir ou mourir ». Victor tient surtout à préciser qu'il n'est pas dans le second

[1] Bourdieu P., dir., La misère du monde, Seuil, 1993, p. 1403.
[2] Goffman E., La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi, Minuit, 1973, p. 40.
[3] Ibid., p. 38.
[4] Ibid., p. 48.

cas ; tout comme Bogdan, Ékaterina, Ossip[1] ou Valéria, il souligne sa différence de ceux qui souhaitent « partir à tout prix ». D'autres interviewés (Adelaïda, Anton, Igor, Olessia, etc.) tiennent davantage à prouver qu'ils ne figurent surtout pas dans le premier cas de figure où les études ne semblent être qu'un objectif second de leur émigration étudiante. Ils peuvent éprouver des difficultés à détailler, devant une personne peu connue qui est leur intervieweuse, quelles étaient leur actions ; notamment, Igor refuse plusieurs fois dans l'entretien de décrire « les choses » qu'il a faites. Ces « choses » sont pourtant évoquées et soulignées dans les entretiens comme celles qui leur ont permis de réussir leur départ, mais aussi comme celles qui justifient le sérieux de leurs intentions : ils sont quelqu'un de bien, nous disent ces interviewés, ils savent faire des efforts et ils ne vont pas en France pour « flâner », mais pour étudier. « Mes motivations étaient pures, » souligne Anton en abordant ce sujet.

D'autre part, on peut noter que les interviewés ne disposent pas de la possibilité identique de se référer à l'un de ces deux postures, et que cela est lié aux compétences et ressources qu'ils possèdent pour réussir leur départ, mais aussi pour faire face à un échec éventuel de celui-ci.

En effet, on comprend que ne pas formuler la démarche préparatrice en termes de « partir ou mourir » et affirmer n'avoir fait « rien » (ou « rien de spécial ») pour préparer le départ étudiant, n'est accessible qu'aux interviewés qui occupent des positions relativement élevées, stables et sécurisées en Russie. Tout comme Bogdan qui ne considère pas son départ comme « une histoire de vie ou de mort », Valéria se démarque de ceux qui veulent « partir à tout prix » (« beaucoup de Russes ou Ukrainiens » qui « s'accrochent à toutes les branches, les pauvres »). Elle n'est pas dénuée de moyens pour opérer cette distinction : étudiante de la prestigieuse Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg, Valéria possède de

[1] Voici la fin de l'entretien avec Ossip ; tout en soulignant, lors de la conversation, qu'il « ne cherchai[t] rien » non plus durant son séjour en France, l'interviewé revient de nouveau, quasiment spontanément, sur ce sujet.

> OG : Peut-être, pour terminer, voudrais-tu ajouter quelque chose dont nous n'avons pas parlé ?
> Ossip : Heuh… normalement, j'ai tout dit. Pour revenir au point précédent, c'était réellement comme ça ; chaque fois, je ne cherchais rien mais on me proposait quelque chose : étudier, travailler, bouger… Ce n'était pas comme si je cherchais convulsivement quelque chose, moi.
> OG : Tu veux dire que les autres « cherchent convulsivement » quelque chose, et toi non ?
> Ossip : [en souriant] Euh… chaque fois que je cherchais quelque chose, ça ne donnait jamais de résultats.
> OG : Tiens, tu as donc cherché, toi ? [rires]
> Ossip : [il sourit d'abord et il prend vers la fin de la phrase un air sérieux, voire sévère] Je ne cherchais pas à partir [à l'étranger] à tout prix, tu comprends ? Il y a des gens qui cherchent ça, beaucoup de Russes. Moi, je suis parti parce qu'il y avait cette proposition, solide et intéressante. Sinon, jamais je ne serais parti.

plus un diplôme supérieur en langue française ; originaire de Saint-Pétersbourg, elle est également propriétaire d'un appartement dans cette ville ; enfin, elle a de nombreux amis et est même très ancrée dans les réseaux locaux. Comparée à d'autres, l'interviewée n'a pas à effectuer un travail acharné pour réussir un départ ; elle « hésite » même « un peu » devant la perspective d'« abandonner tout » en se rendant en France. En d'autres mots, pour Valéria, se montrer excessivement investie dans un départ n'est pas un meilleur moyen disponible afin de créer une bonne image de soi.

À cet égard, les cas d'autodérision évoqués plus haut sont ceux où les interviewés tiennent, par une prise de distance ironique envers eux-mêmes, à créer durant l'entretien l'impression de leur faible engagement dans le départ, alors qu'ils n'avaient pas la possibilité d'être peu engagés pour le réussir ni de considérer un échec éventuel des préparatifs comme quelque chose sans importance. Si l'on examine le cas de Klim par exemple, on voit que la situation de cet interviewé est quasiment ultime (il s'agit d'échapper à son service militaire pour lequel ce jeune philologue diplômé est convoité), en tout cas n'est pas comparable à celle de Valéria qui peut se permettre de ne pas « partir à tout prix ». C'est probablement pour cette raison que Klim choisit le ton moqueur pour parler de son départ : dans son cas, l'ironie envers soi-même est un moyen approprié de prendre le dessus sur la situation.

Désinvestissements hygiéniques ou stratégiques

Certains relâchements repérés dans les descriptions de la préparation du départ sont compréhensibles, sachant que cette dernière comprend plusieurs moments potentiellement vides d'activités. Après l'examen ou le dépôt d'un dossier, le candidat n'a parfois rien à faire qu'à attendre les résultats. Les semaines d'attente se transforment facilement en mois, durant lesquels les questions et les angoisses peuvent surgir. Un désengagement temporaire est ainsi une façon de traverser un temps vide.

On comprend, par exemple, que les chutes d'efforts de Zlata suivent précisément des pointes d'activité excessives, liées à la préparation à l'examen de français, à la remise de tel ou tel dossier ou à la réception de telle ou telle attestation. Sortir, aller voir des amis, se ménager autrement apparaît comme une pause méritée et comme une façon de se remettre pour une démarche à venir. Chaque fois, Zlata se mobilise en effet de nouveau pour faire face au challenge suivant. Il s'agit de prendre du recul par rapport aux réalisations

effectuées et à celles qui restent encore à faire, mais ce pour rebondir avec plus d'énergie et d'efficacité.

Il peut s'agir également d'une sociabilité et d'activités contribuant, de façon détournée, à la réussite de la démarche préparatoire. Ainsi, immédiatement après son échec à l'examen de français, Adelaïda part en voyage avec son petit ami français. Ce voyage en Espagne, décrit comme assez palpitant et aventureux (principalement à cause du budget serré), peut être traité doublement. Il s'agit certes d'un indice que l'investissement d'Adelaïda n'est pas si total comme elle tient à le présenter ou que ses mésaventures lors des préparatifs ne sont pas si graves qu'elle les décrit. On apprend en même temps que c'est grâce à cet ami que l'interviewée parvient à repasser par la suite son examen de français. Ce jeune homme d'origine russe émigré en France avec ses parents depuis son enfance, puis rentré en Russie pour travailler en tant que professeur privé de français, donne des leçons de français à Adelaïda. C'est également lui qui l'inscrit à un examen en France et lui trouve une chambre à Paris où elle vivra pendant deux semaines en juillet. En d'autres termes, même en partant en vacances avec son petit ami, l'interviewée continue à travailler sur la réussite de son départ.

Enfin, on peut dire, en s'appuyant sur certains récits, que ne pas être excessivement impliqué dans les préparatifs tout au long de leur déroulement n'est non plus pas privé de rationalité, car accroître son investissement dans le départ augmenterait dans certains cas son coût et rendrait l'échec éventuel moins supportable. Notamment, par rapport au cas de Victor, ainsi que ceux de quelques autres interviewés, on peut se demander pourquoi ils ne se sont pas investis dans l'étude de la langue française, car un certificat en français augmente les chances d'être admis dans un établissement d'études et de recevoir un financement institutionnel. La réponse réside probablement dans le fait que l'étude d'une langue étrangère demande un investissement important et rend plus élevé le coût de la démarche préparatoire. Victor préfère ainsi ne « faire rien de spécial » : dans une situation d'incertitude quant à sa réussite, investir excessivement dans un départ renvoie pour lui à quelque chose de peu raisonnable. Soulignons que ce cas de figure n'est possible que pour certaines filières (musique dans le cas de Victor) où les compétences linguistiques ne sont pas parmi les premiers critères d'admission : comme l'analyse l'interviewé lui-même, « dans mon métier, la parole n'est pas super importante ».

1.3. La démarche institutionnellement encadrée

Au-delà de l'incertitude et de l'investissement personnel présentés précédemment comme caractérisant les préparatifs, toute préparation du départ étudiant suppose un encadrement institutionnel. Par ce dernier, j'entends l'ensemble des dispositifs – ou des supports d'actions – délivrés par les institutions impliquées dans le départ. Ces institutions jouent un rôle double. D'une part, elles contribuent à faciliter les préparatifs et à réduire leur incertitude en prescrivant aux candidats à la mobilité d'études les démarches à effectuer, leur ordre et leur calendrier. Elles structurent ainsi les actions et comportements individuels. D'autre part, les institutions qui encadrent les départs tiennent à les réglementer et à veiller au respect des formalités administratives lors de la passation des frontières d'un État, ainsi qu'à la validité d'un départ pour des études. Les candidats à une mobilité d'études n'agissent alors pas de n'importe quelle manière pour préparer leur départ. Ils doivent suivre une procédure codifiée, satisfaire à des exigences plus ou moins indiscutables et composer avec des prescriptions plus ou moins contraignantes que leur délivrent les institutions impliquées dans le départ. Dans ce sens, en dépit de la division existant dans la littérature entre les départs étudiants dits « encadrés » et ceux dits « spontanés », aucun départ ne se prépare de façon spontanée. Personne ne part non plus « impulsivement », même si certains de mes interviewés définissent ainsi leur départ. La référence à des règles et à des normes institutionnellement établies innerve chaque démarche préparatoire.

La nature de l'encadrement institutionnel varie pour autant. Nous verrons dans cette section que les institutions impliquées dans les préparatifs peuvent fournir un véritable suivi de la préparation du départ. Elles peuvent aussi mettre à la disposition des candidats à la mobilité un cadre d'actions davantage éphémère. Enfin, elles peuvent exercer par excellence des contraintes. En pratique, une même institution peut délivrer ces trois types d'encadrement plus ou moins accomplis : tel est le cas de l'agence Campus France. Je propose de les dissocier analytiquement afin de pouvoir saisir la réussite ou l'échec de tel ou tel départ. Notamment, les entretiens montrent que ce sont des dispositions individuelles différentes qui doivent être mobilisées face à tel ou tel type d'encadrement institutionnel.

Dispositifs institutionnels pour accompagner le départ étudiant

Dans le chapitre précédent, examinant le processus du passage à la préparation du départ, nous avons noté le rôle qu'exercent – dans certains cas – les institutions pour inciter à un départ. Des incitations peuvent être effectuées par des établissements d'études nationaux, ainsi que par des organismes comme l'Alliance française de Russie, l'Institut français de Russie ou le Collège universitaire français de Russie. L'agence Campus France et le consulat de France peuvent aussi inciter à un départ, notamment dans le cadre de leurs activités de promotion de la francophonie et de l'enseignement français à l'international. Outre les incitations, se repère une réelle assistance institutionnelle des départs qu'offrent, de façon plus ou moins aboutie, ces mêmes institutions. Dans cette section, nous verrons pour autant que ce type d'encadrement, propice à la réussite d'un départ, n'est pas ouvert à tout public et renvoie à une distribution inégale des chances scolaires.

Il ressort de l'analyse des entretiens que, sans en faire forcément leur but officiel ni unique, certaines institutions créent un cadre d'actions qui facilite le départ étudiant et permet de le préparer dans les meilleures conditions. Notamment, deux dispositifs institutionnels sont proposés à ceux qui souhaiteraient aller étudier à l'étranger : le calendrier structuré des préparatifs et la société des pairs préparant simultanément leur départ. Tous deux orientent et stimulent les actions individuelles[1].

En particulier, les institutions impliquées dans le départ informent les candidats à une mobilité internationale sur la procédure administrative à suivre. Elles fournissent ainsi une sorte d'algorithme, parfois très détaillée, pour intégrer un enseignement à l'étranger. À ce sujet, on peut évoquer que, sur le site de Campus France, à côté des rubriques « Choisir la France », « Étudier en France » et « Vivre en France », qui délivrent des informations davantage générales concernant des études supérieures dans ce pays et sensibilisent les lecteurs aux bénéfices d'une période d'études en France, figure celle intitulée « Préparer son séjour ». Elle comporte trois sous-rubriques : « Apprendre le français », « S'inscrire dans l'enseignement supérieur » et « Obtenir un visa ». Ce sont en effet ces trois actions qui constituent les démarches à effectuer pour les Russes souhaitant étudier en France, même s'il ne s'agit pas autant de préparer leur séjour que de préparer leur départ. Une idée de volume de travail à effectuer est ainsi communiquée à ceux qui visitent le site, et cela

[1] La question proche, notamment celle de l'influence sur les manières d'étudier de l'encadrement institutionnel que telle ou telle discipline universitaire (médecine vs. sociologie) accorde aux étudiants est examinée par Matthias Millet : Millet M., Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique, PUL, 2003.

permet à chacun de visionner d'emblée le tout du processus, ainsi que ses étapes. Les marqueurs temporels, permettant de structurer l'investissement individuel, sont également établis à travers l'évocation du début et de la fin de telle ou telle campagne, liée à des inscriptions ou à des offres de financement. Même si beaucoup de mes interviewés expriment des critiques à l'adresse de Campus France (nous verrons plus tard pour quelles raisons), l'encadrement de l'agence quant au départ étudiant en France est significatif. Il consiste à dispenser un support à la planification personnelle de chacun.

D'autres institutions en Russie proposent une assistance encore plus manifeste des départs étudiants. En délivrant un calendrier des préparatifs, elles créent notamment des conditions pour réaliser ce dernier. Ce sont par exemple des universités russes qui coopèrent avec des établissements à l'étranger et possèdent un service des relations internationales très présent dans la vie étudiante. Dans ces établissements d'études – en règle générale compétitifs et prestigieux à l'échelle nationale –, l'information sur des programmes de coopération et des financements circule de façon relativement libre. Les étudiants sont de plus mis en contact avec des établissements ou des enseignants à l'étranger et bénéficient de conseils pour préparer leur départ. La consultation des publications sur le site de l'École des hautes études en économie de Moscou nous montre par exemple que, au-delà des incitations envers une mobilité internationale qu'exerce cet établissement, des conseils pratiques se prodiguent abondamment aux étudiants sur la manière dont il convient de procéder : des instructions pas à pas (i.e. « Comment participer à un programme d'échange ? », « Le dépôt des documents », « Recommandations avant de partir »), des témoignages, publiés en ligne, d'étudiants et de diplômés de l'École qui ont effectué un séjour d'études dans un autre pays (i.e. « Étudiante de quatrième année, Tatiana Ivanova partage de précieux conseils pour obtenir une bourse d'études DAAD ») et des webinaires (i.e. « Planning to Study Abroad » ou « Un semestre à l'étranger : qu'est-ce qui ? où ? quand ? »). Comme nous l'avons vu, les anciens étudiants de l'École, interviewés dans le cadre de cette enquête, sont unanimes pour reconnaître le rôle majeur qu'a joué dans leur départ cet établissement d'études. En effet, un « schéma » (ou une « coordination ») est délivré aux étudiants :

> [En répondant positivement à ma question si avant ses études à l'École elle voulait aller étudier à l'étranger.] Mais… je n'avais pas de schéma concret [d'un départ étudiant]. (Zarina)

> L'École n'a rien financé. Mais elle assurait l'inscription [dans un établissement à l'étranger]. Et… une coordination : où aller ?, quoi faire ?, quand postuler ? C'est déjà beaucoup. Je ne sais pas comment s'arrangent les gens qui font tout eux-mêmes. (Diamara)

Le « schéma » et la « coordination » fournis, permettant d'avancer efficacement dans les préparatifs, comportent un ciblage des objectifs intermédiaires (perfectionnement des compétences linguistiques, bonnes notes) pour réaliser un départ. Via le classement public des étudiants qu'adopte cet établissement de prestige, ceux-ci sont stimulés à bien étudier. C'est également dans le cadre de leurs études à l'École que mes interviewés fréquentent des cours gratuits de français : comme débutants (Timour), faux débutants (Zarina) ou avancés (Diamara suit ainsi le cours de français économique). Timour est inscrit également, à partir de sa troisième année à l'École, au cours du droit français, animé par un professeur invité depuis l'Université française. Ce dernier initie les étudiants russes au système d'enseignement à la française ; il les assiste pleinement dans leur quête d'un directeur de recherche en France et dans leur rédaction du projet de M2.

Pour les élèves de la section francophone du Collège universitaire français de Russie, ce suivi institutionnel du départ prend également une forme très cristallisée. En effet, si l'apprentissage de faisabilité d'un départ s'effectue pour plusieurs interviewés dans le cadre de leurs études au Collège (cf. supra), c'est parce que le calendrier détaillé du départ en France leur est proposé.

Dans leurs récits, nous avons bien noté la distinction nette des objectifs et des enjeux des première et seconde années d'études au Collège. En effet, lors de la première année dans cet établissement, la question sur le départ éventuel n'est encore pas d'actualité. Elle est estompée par celle, plus urgente, qui concerne la réussite aux examens et le passage en seconde année. Pour le dire autrement, en première année, les collégiens n'apprennent pas à préparer un départ étudiant : ils apprennent à lire des sources, à disserter, en bref à étudier au Collège. Les élèves qui parviennent à intégrer la seconde année se voient en même temps avancés à moitié dans la préparation du départ. Même en craignant de ne pas pouvoir partir étudier ni bénéficier d'un financement, ils s'engagent dans les préparatifs – tout en croyant ne pas être encore véritablement engagés, mais en étudiant tout simplement. Pour utiliser l'expression de Dénis T., ancien élève du Collège en littérature, « les gens s'embarquaient progressivement » : dans leurs études au Collège et, simultanément, dans la préparation du départ.

Ils suivent ainsi un calendrier qui leur est fourni par l'établissement. Leur seconde année est également scandée, via les injonctions et les rappels de l'assistant de la discipline choisie et ceux de la direction. Il y a un temps pour rédiger le mémoire M1 et un autre pour le projet M2. La recherche de l'établissement et les échanges avec des professeurs sollicités en France sont aussi soumis au calendrier institutionnellement établi. Comme le communiquent Olga A. (droit) et Sabina (sociologie), vers à peu près le mois de février, si ce n'est pas plus tôt, tous les élèves de seconde année font leurs choix en matière de cursus concret en France, de directeur et de sujet de recherche.

L'assistance que fournit le Collège permet de diminuer les indéfinis et les imprévus présents dans le travail préparatoire. Des consignes à respecter pour réaliser un CV, une lettre de motivation et un projet de recherche sont prodiguées. Pour certains élèves, quasiment toute pièce de leur dossier pour un financement d'études en France est vérifiée, le cas échéant corrigée, par les assistants du Collège. Ainsi, Tamara, même si elle ne parvient pas à obtenir le diplôme du Collège, bénéficie d'une aide pour la rédaction de son CV. Dénis T. évoque quant à lui les discussions concernant « la pertinence » de tel ou tel sujet choisi par les élèves pour leur future recherche éventuelle en France :

> Je me rappelle très bien de [nom d'un conférencier invité, assistant, lors de sa mission, aux travaux dirigés où les élèves présentaient leur projet] qui disait : « Ça, c'est intéressant. Ça, ce n'est pas intéressant. Ce sujet-ci est banal. Sur celui-là, il y a déjà des travaux abondants. »

Des conseils quant à la façon de se comporter pendant les entretiens et auditions ou sur les attentes de ceux qui prennent la décision des financements des départs étudiants sont également dispensés aux élèves du Collège. Ma propre mémoire d'une ancienne du Collège conserve bien des explications livrées par une assistante, concernant une légère différence quant à la motivation que doivent manifester les candidats selon le financement sollicité. Ainsi, d'après ses explications, certaines bourses d'études sous-tendent par excellence l'idée du rayonnement français à l'étranger, et d'autres (plus compétitives et d'un montant plus élevé) ont vocation à alimenter, par les effectifs de la provenance étrangère, la recherche française. Dans le premier cas, il est obligatoire pour le candidat de mentionner, dans sa lettre de motivation, un projet de retour en Russie. Dans le second, cette évocation n'est pas indispensable, voire peut gêner.

En outre, une concurrence stimulante et différentes formes de coopération entre pairs se créent parallèlement pour les interviewés qui se trouvent dans des établissements tels

l'École des hautes études en économie de Moscou ou le Collège universitaire français de Russie. Ces institutions offrent ainsi à chacun un cadre bénéfique pour tisser des relations avec d'autres jeunes qui s'occupent aussi des préparatifs. En observant les autres préparer leur départ, même les étudiants les plus craintifs, comme Diamara ou Olga A., sont amenés à transformer leur souhait en action et à progresser[1].

Des alliances se créent et une sorte de monitorat mutuelle s'instaure souvent entre les élèves du Collège, qui se soutiennent les uns les autres, commençant par la pratique courante de mettre à disposition d'autres élèves les notes ou les enregistrements permettant de récupérer un cours manqué. Un guide pour réussir un départ étudiant s'écrit ainsi collectivement, par les élèves eux-mêmes, qui partagent leurs expériences et des astuces et qui réparent réciproquement leur solitude et leur anxiété. La communication entre les pairs permet aussi de se situer en termes de chances de réussir un départ, de se faire une idée sur ses points forts ou ses insuffisances à travailler. De plus, c'est grâce aux autres, qui préparent eux-mêmes leur départ et partagent les résultats de leur travail, que l'on fait souvent l'économie d'une partie des démarches et se simplifie ainsi les préparatifs. Outre mes entretiens, en témoignent les échanges des élèves du Collège sur les réseaux sociaux. De nombreux conseils en matière de préparation de dossiers, des tuyaux et des encouragements réciproques ne manquent pas d'après la consultation de l'historique des groupes d'intérêt que créent les étudiants de différentes disciplines du Collège, quasiment pour chaque promotion :

> Camarades ! Je me suis déplacée à l'Institut français. Notez bien les dates pour s'inscrire au DALF : du 25 octobre au 5 novembre, à l'Institut français. L'examen aura lieu le 18 décembre. Le prix est de 2 400 [roubles]. On va y arriver ! (Groupe ouvert sur Vkontakte Sociologie CUF SPb 2009-2011)

> Les amis ! 1. Avez-vous compris comment fonctionne le moteur de recherche dont [prénom de l'assistante en sociologie] avait parlé ? 2. Lui avez-vous envoyé cette « liste des trois/quatre bourses auxquelles vous souhaitez postuler » ? (Ibid.)

[1] À cet égard, l'entretien avec Zhanna peut aussi être évoqué. En effet, cette interviewée est mon ancienne camarade du Collège de Saint-Pétersbourg. En parlant au sujet de cet établissement lors de notre entretien, Zhanna déclare, à ma grande surprise, qu'elle était influencée de mon exemple durant ses études au Collège, car, pour la citer, j'étais « déterminée [pour partir étudier en France] », et ce « dès le début ». En effet, selon moi, à l'époque, tout comme Zhanna et d'autres, je ne voulais qu'« améliorer mon français » et, au contraire, je pourrais parler de l'influence de Zhanna sur mes choix et mon moral. Cette situation est à comparer avec celle qu'évoque Varvara (chapitre 1) quand elle parle des élèves de son école renforcée en français. Placés dans une institution scolaire dans laquelle circule l'idée sur un départ ultérieur en France, ceux-ci finissent par l'acquérir et ils se contaminent réciproquement.

> Chers tous, qui va postuler pour la bourse d'Amiens ? Avez-vous compris ce que veut dire cette « présentation (sous forme de synthèse, par la formation UPJV concernée) du programme de formation de coopération, avec un bilan des réalisations, la situation présente et les projets en cours » ? (Groupe ouvert sur Vkontakte Littérature CUFM 2013-2015)
>
> Chers amis, ci-joint la lettre officielle pour les directeurs [éventuels d'études] en France. Il faut changer bien sûr les dates [...] et les noms, lol. (Ibid.)

Les entretiens montrent pour autant que le suivi institutionnel du départ étudiant n'est pas ouvert à tout public. Une importante sélection est mise en place à l'entrée des établissements éducatifs fournissant ce type d'encadrement ou au cours des études au sein de ces derniers. Nous rejoignons en effet ici l'idée d'Everett Hugues, selon laquelle « les institutions choisissent […] de ne servir qu'une certaine fraction de la population, de même qu'un magasin choisit de ne pas proposer de très grandes tailles ou des chemises excentriques »[1]. En d'autres termes, afin de bénéficier de ce suivi institutionnel du départ étudiant, on doit correspondre à une norme institutionnellement définie de la performance, sinon entreprendre des actions afin de s'y rendre conforme. En l'occurrence, pour partir encadré de la sorte, on a à accéder et à se perpétuer dans l'établissement éducatif qui offre cet encadrement.

Il est difficile – nous confient tous les anciens élèves du Collège – d'étudier dans cet établissement. Une sélection relativement faible à l'entrée (test de français, trois années au moins d'études universitaires nationales) s'accompagne d'une sélection forte pendant les études et, en particulier, entre la première et la deuxième année, quand l'effectif des élèves diminue considérablement par rapport au début de la première année. De même, concernant l'École des hautes études en économie de Moscou, le concours d'entrée y est « fou », selon les dires de Diamara ou d'autres, tout comme le cursus lui-même. Avant d'entrer à la faculté d'économie de l'École, cette interviewée était ainsi suivie, au-delà de sa scolarisation dans une école très compétitive de Moscou (dans laquelle par ailleurs certaines disciplines sont assurées par les professeurs de l'École, dans le cadre du protectorat que cet établissement accorde à quelques écoles secondaires moscovites), par des répétiteurs privés d'anglais (pendant une dizaine d'années) et de mathématiques (pendant deux années), et assistait à des cours préparatoires au sein de l'École (pendant deux années, en parallèle de l'école secondaire) :

[1] Hugues E., Le regard sociologique, op.cit., p. 154.

> Le concours d'entrée a été fou. Vingt ou trente personnes pour une place. Et c'était très compliqué, un stress énorme. Pendant deux ans… Parce qu'il fallait se préparer. Moi, je me souviens que, pendant quelque temps, je ne dormais que quatre heures par jour. [Plus tard dans l'entretien, en répondant à ma question sur des voyages à l'étranger.] Avec mes parents, on a voyagé, mais c'était avant ma dixième année [d'école], parce que la dixième et la onzième année… c'était un enfer, sans vacances.

La scolarisation privilégiée, accompagnée des cours privés et préparatoires, est aussi le cas de Timour. De même, derrière les propos de Zarina, qui ne souligne pas, en comparant avec Diamara, le caractère « infernal » de sa préparation pour le concours d'entrée, on peut constater un travail important préalable pour intégrer l'École des hautes études en économie de Moscou. Zarina y entre en tant que lauréate d'une olympiade nationale des écoliers en économie. L'établissement en question se révèle d'ailleurs être l'organisateur et le sponsor principal de cette olympiade, l'accès à laquelle est conditionné par la conquête de premiers prix d'olympiades municipales, puis régionales. La terminale de Zarina est ainsi consacrée à cette série d'olympiades.

Une possibilité d'intégrer cet établissement de Moscou grâce à la contribution financière est évoquée en outre par Diamara et Zarina. Selon Zarina, dans sa faculté de management, parmi 320 étudiants, 120 payaient leurs études. Dans son groupe, neuf étudiants voyaient leur scolarité prise en charge par l'établissement (nommés habituellement en Russie les « budgetniki ») et dix-huit, à savoir deux tiers, la finançaient eux-mêmes (les « kontraktniki »). Selon l'interviewée, le prix des études à la faculté variait avec le temps, allant de 280 000 à 350 000 roubles par an (soit environ, selon le cours d'échange aussi changeant, 4 500 à 5 500 euros). Comme le précise pourtant Zarina :

> Les « kontraktniki », je ne dirais pas que ce sont forcément les cancres. Souvent, ce sont les gens qui se sont montrés tout simplement un peu moins performants que d'autres au concours d'entrée. Ils ont par exemple reçu 18/20 ou 19/20, ou même 19,5/20 [comme une note cumulative des examens d'entrée]. Et ils étaient obligés de payer pour ça – chèrement et longuement.

Au-delà de l'accès difficile, comme le souligne Zarina ainsi que les autres anciens élèves de l'École, étudier dans celle-ci n'est possible qu'en travaillant scolairement. L'École est « une boîte pure et dure », « un établissement sévère mais juste » :

> [L'École] se vantait toujours que ses étudiants travaillaient véritablement. Toute l'année, constamment. Et, en réalité, c'était justement ça. [en souriant] Tu étais

> toujours en état de… [travail.] En général, on n'avait pas de temps pour respirer. Parce que se voir exclu de l'École était tout à fait probable. Trois épreuves ratées et on te disait adieu fermement. Nous étions 320 étudiants au début, mais seulement 140 sont allés jusqu'au diplôme [équivalent du M1]. […] Dans ce sens, c'est une boîte pure et dure. Et il y avait, bien sûr, des histoires déchirantes. Je connaissais par exemple personnellement un étudiant qui s'est jeté par la fenêtre. [Il a terminé l'école secondaire avec] la mention Excellent, de la ville de Sarov, mais, banalement, il s'est perdu, il n'est pas parvenu à faire face à ce qu'était l'École. Il a eu trois échecs aux examens, il devait être exclu et rentrer chez lui. (Zarina)

> Bien sûr, il y avait encore des… filles aux talons et avec des sacs Sugar. Les enfants de… consuls de… Kazakhstan ou de… Mais ces filles-là, elles ne duraient que pendant la première année. Parce que, à l'École, on exclut fréquemment. C'est un établissement sévère mais juste. (Diamara)

Ainsi, le départ étudiant se simplifie et s'allège pour ceux qui bénéficient du suivi institutionnel, mais l'accès à celui-ci est conditionné par une sélection lors du cursus national. Les interviewés qui ne sont pas en mesure d'intégrer un tel cadre pour préparer leur départ doivent agir dans le flou. Certains éprouvent des difficultés à se faire une représentation d'emblée claire de la procédure administrative ; ils doivent procéder par essai-erreur et leur départ prend normalement plus de temps. Il s'agit pour plusieurs de créer leurs propres dispositifs d'avancement et d'adopter des techniques pour atteindre leurs objectifs. Souvent, en fonction de leur situation individuelle, ils doivent réinventer des marqueurs temporels du processus, sinon synchroniser personnellement les différentes démarches qui constituent la préparation du départ et qui peuvent se chevaucher, les amenant à vivre des urgences extrêmes et du stress.

Les institutions éphémères

L'idée sur l'encadrement institutionnel pouvant être nommé éphémère, c'est-à-dire à la fois présent et absent, me paraît importante pour pouvoir décrire plusieurs départs – ou non-départs – étudiés. Or, beaucoup de mes interviewés n'ont pas bénéficié de l'accompagnement institutionnel précédemment décrit et ont été amenés à avancer dans un cadre assez peu déterminé d'actions. Les institutions éphémères qui ne guident pas étroitement les comportements d'individus et ne soutiennent directement pas leurs démarches, mais qui appellent impérativement leur initiative individuelle, sont peut-être très présentes dans la vie sociale d'aujourd'hui et demandent à être étudiées en détail, à l'instar des institutions « totales » ou « enveloppantes ». Au sujet de ce type

d'encadrement institutionnel, on peut citer l'étude de Pierre-Michel Menger sur les systèmes d'emploi qui régissent l'activité artistique et à l'aune desquels l'auteur analyse les transformations les plus symboliques du marché du travail contemporain[1]. Selon l'auteur, il s'agit d'institutions « faiblement intégratrices »[2] et aucunement protectrices, qui suggèrent à l'individu d'« être entrepreneur de sa carrière »[3] professionnelle.

Nous venons de voir que l'accompagnement institutionnel du départ peut comporter une dose de fugacité envers certains candidats à la mobilité internationale d'études, notamment en fonction de leurs résultats scolaires (ceux qui étudient mal à l'École des hautes études en économie de Moscou, « sont condamnés », pour citer de nouveau Timour, à ne partir nulle part). Concernant certaines facultés en Russie, le suivi institutionnel plus ou moins accompli d'un départ n'est en outre proposé qu'aux étudiants qui sont en mesure de financer leur séjour d'études. Kirill et Oleg en parlent. Le premier est historien, le second architecte. On peut noter que, tout en étant estompée dans leurs propos, cette sélection en fonction des ressources économiques est perçue par les deux interviewés comme une évidence qui leur échappe.

> Kirill : En principe, l'université [d'État de Moscou] a des conventions d'échange partout dans le monde. Régulièrement, les étudiants partent de notre faculté. Bien sûr, tous ne peuvent pas en profiter. Parce que, par exemple, si tu travailles sur l'histoire russe, ce n'est pas obligatoire d'aller étudier à l'étranger. Par conséquent, les historiens de Russie ne peuvent pas participer à ces programmes. Si, ils y participent, mais rarement. Parce que les documents [historiques] principaux se trouvent en Russie, les spécialistes se trouvent en Russie… Euh, aller quelque part à… en Hongrie ou à… pour étudier l'histoire russe, cela peut être intéressant, mais ce n'est pas obligatoire. Mais, si tu étudies l'histoire de pays étrangers… [c'est autre chose.] Cette année-là [quand je suis parti en France pour un stage d'études de trois mois], il y avait environ dix personnes, huit il me semble, qui sont parties avec moi, toutes spécialisées en histoire de France.
>
> OG : C'est l'université qui finançait ces stages ?
>
> Kirill : Non, c'est nous qui payions. [petit rire] Le logement, les billets, il fallait payer.
>
> OG : Ce ne sont alors pas tous les étudiants travaillant sur l'histoire française qui pouvaient aller en France ?

[1] Menger P.-M., *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses* du capitalisme, Seuil, 2002.
[2] Ibid., p. 61.
[3] Ibid., p. 84.

> Kirill : Non, non, bien évidemment. Ce sont ceux qui pouvaient se le permettre financièrement.
>
> [En discutant du programme de coopération entre l'ENSA de Marseille et les Académies d'architecture à Moscou et à Odessa.] À Moscou, je ne sais pas pourquoi, mais il n'y a pas de frénésie autour de la France, comme à Odessa. J'ai entendu dire qu'à Odessa c'est une guerre au couteau [pour pouvoir partir étudier à Marseille]. À Moscou, tout est tranquille. […] [L'année de mon départ à Marseille,] seuls deux étudiants ont exprimé leur souhait de participer à ce programme. Moi et une fille. (Oleg) [La suite de cette discussion avec Oleg m'apprend que les étudiants de Moscou doivent assurer eux-mêmes quasiment tous les frais de leur séjour d'études, tandis que les étudiants d'Odessa bénéficient d'un financement depuis la France : cela explique pourquoi ni la « guerre au couteau » ni la « frénésie » ne se produisent à Moscou autour du départ étudiant à Marseille.]

Une situation semblable se crée à la faculté des relations internationales où étudie Zinaïda. La faculté n'aide pas, dit l'interviewée, à obtenir un financement pour des études à l'étranger et ce côté de la préparation du départ reste un programme libre de chacun. La concurrence entre étudiants pour une place dans un programme d'échange y est pourtant élevée, car la faculté est vraisemblablement peuplée de jeunes financièrement plus dotés que ceux de la faculté d'architecture ou d'histoire. Comme le dit Zinaïda, hormis ses bonnes notes dans son établissement à Saint-Pétersbourg, a joué dans son cas la connaissance de trois langues étrangères (et non pas seulement deux, comme chez la plupart de ses camarades de la faculté). C'est ainsi que le suivi institutionnel pour s'inscrire à Sciences Po lui est accordé.

Il se peut aussi que les conventions plus ou moins établies de coopération avec une université d'un autre pays ne concernent que les étudiants qui maîtrisent la langue du pays d'accueil. Comme le témoigne Rosa, ancienne étudiante de la faculté d'économie internationale à Ekaterinbourg, c'était surtout des accords d'échanges avec des universités d'Allemagne qui fonctionnaient à sa faculté :

> Ma copine de groupe allemand, pendant ses études, a été en Allemagne trois fois. Trois fois ! Pour des stages de trois à six mois ! Avec la France, il n'y avait rien [en termes de possibilité d'intégrer un établissement d'études]. […] L'année où je suis entrée à l'université [d'Ekaterinbourg], un contrat de coopération qui avait été conclu avec la France s'est périmé et un nouveau n'a pas été signé. On parlait en permanence de son renouvellement, mais jusqu'à ma cinquième année [d'études] incluse, il n'a pas été renouvelé.

Pour ainsi dire, on peut étudier, comme Rosa, à la faculté de l'économie internationale, mais ne pas être ciblé par l'encadrement qu'offre cette dernière quant aux départs étudiants.

De même, les services des relations internationales de certaines universités en Russie sont décrits dans les entretiens comme des structures inefficaces. Plusieurs personnes nous communiquent que dans leur établissement d'études national des accords internationaux existent, mais qu'ils restent vides. Un encadrement assez formel, ou plutôt un renseignement, est fourni à ceux qui viennent le demander, parfois sous forme d'une adresse mail d'un professeur étranger ou d'un responsable d'échanges étudiants dans une université à l'étranger, mais les étudiants ne sont ni guidés ni soutenus dans leur démarche. Ils doivent définir eux-mêmes les tâches pour préparer leur départ et se montrer inventifs et persistants. C'est le cas de Pavel, diplômé de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg, dont l'extrait de l'entretien a été cité plus haut. En préparant son départ, l'interviewé doit établir lui-même des contacts avec des établissements en Allemagne, communiquer avec leur administration et leurs professeurs, se renseigner sur les allocations de recherche. La situation est identique pour Diana, ancienne étudiante de l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg. Cette interviewée va préparer son départ en solo, après une tentative échouée d'un départ encadré par son Académie :

> Le problème est que dans notre Académie le bureau des relations internationales ne fonctionne presque pas. Des étudiants chinois, par exemple, viennent étudier chez nous. Cela existe, oui. Mais ce n'est pas pour envoyer étudier quelque part les étudiants de l'Académie. Pour nous, il n'y a pas de liens ni de contacts. Étudier à l'étranger, on n'en a pas besoin. [ironiquement] Si tu veux aller quelque part, cherche tout toi-même et organise tout toi-même. Et c'est compliqué. [soupir] En troisième année [d'études], par exemple, je voulais passer un stage de six mois en France, mais finalement je n'ai pas réussi, une longue histoire. [La suite du récit de Diana nous apprend qu'elle parvient à obtenir des lettres de recommandation de la part de ses professeurs, rédigées en russe, ainsi qu'un « papier tamponné » indiquant qu'en tant qu'étudiante de l'Académie elle est censée effectuer un stage d'études dans le domaine de la médiation culturelle, mais cet encadrement ne s'avère pas suffisant pour qu'elle puisse être accueillie par le côté français. La préparation du départ qu'elle entreprend deux années plus tard, déjà diplômée, ne s'appuie alors pas sur son établissement national.]

C'est ainsi que l'on peut parler d'un encadrement éphémère que proposent certaines institutions impliquées dans le départ des étudiants. Outre quelques services de relations

internationales, en particulier ceux d'universités russes peu compétitives ou en province ou d'établissements d'études artistiques (beaux-arts, théâtre, cinéma) qui s'avèrent simultanément les moins internationalisés, l'encadrement éphémère apparaît très clairement si nous nous intéressons aux récits des interviewés sur leur démarche auprès de Campus France. Rappelons que les candidats à une mobilité doivent obligatoirement contacter Campus France en tant qu'intermédiaire avec un établissement d'études en France et que l'agence encadre les départs via la fourniture d'informations sur la procédure du départ et sur les financements possibles.

Dans la quasi-totalité des entretiens, Campus France est pourtant perçue comme une institution qui n'accorde pas d'aide réelle, voire rend encore plus compliqués les préparatifs. Ses tarifs sont souvent jugés par les interviewés sans rapport avec le service rendu. Kirill définit par exemple l'agence comme « une machine à collecter l'argent » et explique, en répondant à ma question sur la raison de sa pensée, qu'il n'a pas remarqué d'autres actions accomplies par Campus France. Dans les entretiens, les responsables locaux de l'agence se voient fréquemment reprocher d'être incompétents, sinon évasifs. Sont souvent évoqués : questions sans réponse, obscurité non enlevée de la procédure administrative à suivre, temps insuffisant accordé à un cas individuel, manque d'enthousiasme de la part des fonctionnaires de l'agence, voire indifférence. Le passage par Campus France devient ainsi pour de nombreux interviewés une occasion de raconter diverses anecdotes et d'exprimer leurs émotions négatives durant l'entretien.

> Campus France, franchement, c'est une maison de fous. Ils ne m'aidaient pas, ils ne faisaient que m'empêcher. Les bras m'en sont tombés en écoutant ce qu'ils me disaient. […] Par exemple, [sachant que je m'intéressais à l'histoire et la théorie de la mode à la faculté,] ils m'ont proposé la liste des écoles privées de couture ! Au bout du compte, j'ai cessé d'y aller. (Adelaïda)

> [Avec une amertume, en répondant à ma question sur le rôle de Campus France dans son départ.] Lorsque je suis venue là-bas, je n'ai rien appris. Ils ne savaient pas comment m'aider. Ils n'avaient pas d'information, voilà. J'y suis allée plusieurs fois. Ils ne faisaient que me torturer : « Vous voulez donc changer de filière, pourquoi ? » J'ai tout trouvé moi-même, sans eux. (Ksenia)

Très peu d'interviewés évaluent positivement les services de Campus France, et ce sont ceux qui ont pu y bénéficier d'une aide personnalisée. C'est le cas d'Ivan qui reconnaît que les renseignements et les services de l'agence ont été utiles pour son départ. J'apprends, lors de notre entretien, que la fille d'une fonctionnaire locale de Campus

France est une amie proche d'Ivan. Les propos de ce dernier permettent de caractériser sa relation avec la fonctionnaire comme dépassant le cadre purement institutionnel : en s'adressant à lui, la dame le tutoie et l'appelle par son prénom, d'ailleurs dans sa version diminutive et affective. Elle entre ainsi dans la situation de l'interviewé et s'occupe de son départ à titre davantage privé[1].

Dans d'autres cas, l'irritation domine, allant jusqu'à des présupposés que Campus France fonctionne par excellence comme une institution qui sélectionne et non pas qui aide :

> Et puis, je devais passer cet enfer bureaucratique qui s'appelle Campus France. Leur site est mal fait ! On comprend mal à quoi ça sert. En théorie, c'est pour aider. […] Peut-être est-ce fait pour trier les gens ? Une espèce de barrière. Si tu es très persistant, tu passeras. Si tu ne l'es pas trop, tu sors. (Boris)

> Campus France, je maudis ce machin. Peut-être que c'est une sorte de préparation : voir si tu es capable ou non de supporter la bureaucratie française, de passer par la suite une bonne partie de ton temps dans les files d'attente à la préfecture. (Daria)

Il convient de dire que ces présupposés sur un tri probatoire qu'effectue Campus France se confirment en partie suite à ma conversation avec une responsable du bureau à Saint-Pétersbourg (sans l'autorisation d'enregistrer). En répondant à ma question si, à son avis, la procédure de la construction du dossier électronique de Campus France est assez transparente et facile pour les candidats, la fonctionnaire développe l'idée selon laquelle la démarche n'est pas si complexe pour ceux qui sont suffisamment déterminés et compétents en termes de langue française et d'acquis informatiques. Elle ajoute que construire correctement le dossier Campus France constitue aussi une sorte d'épreuve : ceux qui savent tenir le coup réussiront. La procédure Campus France est ainsi une procédure sélective lors de laquelle nombre de candidats sont éliminés, sinon autoéliminés. Mon interlocutrice précise également que la fonction des agences Campus France sur place consiste à accorder des services d'information et non pas un suivi personnalisé aux candidats, alors que ceux-ci – note-t-elle avec une irritation certaine – sont davantage prédisposés à voir Campus France comme une instance dans laquelle ils

[1] En même temps, on peut noter que les doutes d'Ivan quant à ses chances d'intégrer une formation en architecture en France semblent être en partie induits ou alimentés par la fonctionnaire évoquée. Or, après la phrase « J'avais l'impression que mes chances étaient nulles », citée plus haut, Ivan continue ainsi :

> Comme me l'avait dit [nom et prénom de la fonctionnaire], quand nous avons parlé pour la première fois : « [Vanya,] en France, ils ont beaucoup de problèmes avec leurs propres étudiants déjà. Toi, tu es étranger. Je ne sais pas, je ne sais pas… »

placent d'emblée tous leurs espoirs et attentes, et ils sont du coup très frustrés par l'accueil qui leur est accordé.

En effet, les intéressés à étudier en France qui se rendent sur le site de l'agence ou la contactent directement, puis remplissent leur dossier de candidat ne sont pas classés ni rejetés d'emblée. Ils sont plutôt amenés à comprendre qu'ils ne sont pas pris en charge par Campus France et que le succès de la préparation de départ ne sera que leur affaire personnelle. Le message qu'ils reçoivent est comparable à celui qui émane, pour reprendre Diana, du service international de son Académie : « Si tu veux aller quelque part, cherche tout toi-même et organise tout toi-même. » S'il s'agit d'une procédure sélective, elle s'effectue alors non pas en amont, mais en aval. C'est une autonomie et une initiative de tout à chacun qui sont requises. Nous avons vu plus haut, dans l'extrait d'entretien avec Rada, que, lors d'une exposition éducative de Campus France à Moscou, les jeunes qui y sont présents sont à la fois sollicités et mis à distance par le représentant de Campus France. D'une part, la promotion de la mobilité étudiante et l'incitation à un départ en France sont bien là. D'autre part, le conférencier a « l'air très sévère », indique Rada ; elle hésite à se rapprocher de lui et à lui poser ses questions. Sa sévérité s'étend surtout sur ceux dont le projet d'études est encore vague :

> Il envoyait tout le monde promener en disant : « Si vous ne savez pas de façon concrète pourquoi vous voulez vous rendre en France, il vaut mieux ne pas y aller. Et ne me faites pas perdre mon temps. »

À un autre moment de l'entretien, quand nous revenons sur cet épisode, Rada ajoute : « On peut comprendre [ce fonctionnaire de Campus France], parce que tous l'embêtent avec leurs questions. Mais on peut nous comprendre, nous aussi. Nous ne sommes pas nés avec l'idée toute prête dans la tête d'étudier dans le secteur de l'édition ou dans un autre, ça se définit progressivement, et on a des questions et des doutes. »

La plupart des candidats ne reçoivent pas d'instructions précises de la part de l'agence ni de découragement direct. Leurs chances à la réussite ne sont pas déterminées. Étant laissés dans le vague, ils doivent adopter une posture active pour préparer leur départ. Les informations qui leur sont délivrées portent un caractère générique et chacun doit les intégrer en fonction de son cas. C'est exactement cela que font ceux qui parviennent à préparer leur départ : Adelaïda ou Ksenia finissent par ne plus attendre d'aide de la part de Campus France et se mobilisent individuellement.

D'autres institutions impliquées dans les départs étudiants peuvent offrir un encadrement similaire. Selon Rosa qui, en première année de doctorat à Ekaterinbourg, voit enfin prolongé le programme de coopération entre sa faculté et une faculté lyonnaise, l'encadrement qui lui est proposé est « chimérique » :

> C'était un programme non pas d'échange, mais de coopération. Quelque chose assez chimérique. Dans mon université, là-bas, grosso modo, on nous a dit : « Partez si vous voulez, Lyon va vous accueillir. » Et c'est tout. L'impression était que l'on irait dans un nulle part. Et c'était un peu effrayant. [rires] Mais sérieusement, où allons-nous vivre, par exemple ? On ne sait pas, cherchez vous-mêmes le logement… C'est vous qui l'avez voulu, George Dandin, tu vois ? [rires] Cherchez vous-mêmes un logement, cherchez vous-mêmes des financements, réalisez des économies. Et puis, toute cette quantité de papiers qui fait tourner la tête. Occupez-vous-en vous-mêmes.

De même, à certains égards, le Collège universitaire français de Russie n'est pas sans fournir un encadrement parfois éphémère du départ. Ainsi, certains de ses anciens élèves interviewés critiquent l'établissement, sa direction et ses assistants, du fait du manque de disponibilité et d'intérêt envers leur démarche préparatoire :

> [Le prénom d'un assistant en droit] nous aidait, mais pas tout le temps. D'une part, il lisait [nos copies et d'autres travaux], il nous aidait. D'autre part, il a été périodiquement absent et nous a manqué. Il avait ses études, un travail à lui, faisait constamment des allers-retours en France. En bref, à la fin, nous étions un peu fâchés contre lui. En effet, il nous a mal expliqué les différents financements. Bien qu'il ait eu une expérience de plusieurs années quant à cela ! En résultat, nous avons manqué certaines possibilités. Parce qu'il n'y avait pas d'information. Et, à l'époque, on n'avait pas de vision claire : comment ça se fait ? qu'est-ce que c'est tout ça ? (Olga A.)

Dénis T. reproche également à son assistant en littérature d'exercer un encadrement faible, comparé à celui des assistants d'autres disciplines ; cela concerne notamment le choix des étudiants du sujet de leur mémoire M2, dont « la pertinence », comme il dit, conditionne la possibilité d'obtenir un financement :

> Vous comprenez, la pertinence d'un sujet est une chose très importante. Et sur ce plan, nous, les étudiants en littérature, avons été, je trouve, assez peu surveillés. […] Et pendant la soutenance [des projets de M2], beaucoup [des étudiants en littérature qui candidataient pour un financement] ont été reconduits. Je sais qu'avec les autres disciplines les projets d'étudiants ont été vérifiés et refaits jusqu'à la perfection. Nous, c'était un peu… Ce n'était pas suffisant !

On pourrait par ailleurs lire cette donnée en termes de « conscience paternaliste » qui caractérise, selon des discours médiatiques et politiques fréquents, les gens russes, disposés à rendre responsables de leur existence et de leurs actions des instances supérieures. Dans les entretiens, nous rencontrons parfois ce même jugement stigmatisant (« Nous [les Russes] sommes habitués à être guidés quelque part, mentionne par exemple Klim, et si nous ne le sommes pas, nous nous perdons »). D'une part, l'information que j'ai recueillie ne permet pas d'invoquer cette thèse en bloc et sans nuances. D'autre part, lors de leurs socialisations antérieures – familiales, scolaires –, certains interviewés s'avèrent être rarement confrontés à un encadrement éphémère d'actions pouvant éduquer leur initiative individuelle. Être « guidé » ou « surveillé » les rassure surtout si, en préparant leur départ, ils effectuent de nouvelles choses, dont ils ne connaissent pas tous les tenants et aboutissants. Ils savent ainsi à peine interpréter ce type d'encadrement en termes d'épreuve de leurs capacités individuelles à mener efficacement une affaire. Ils peuvent sinon affirmer qu'il s'agit d'un encadrement de mauvaise qualité, indifférent envers leur réussite, scolaire ou sociale, et envers leur épanouissement. De ce point de vue, pour réussir un départ, plusieurs interviewés doivent rapidement élaborer un schéma d'actions autonomes, et cette tâche ne se réalise pas automatiquement.

Une paralysie temporaire et une baisse de moral sont ainsi évoquées par Adelaïda : « Les bras m'en sont tombés en écoutant ce qu'ils me disaient, » dit-elle à propos de sa visite dans le bureau local de Campus France. L'interviewée doit ainsi dégager de l'énergie et de la confiance en soi afin de continuer ses préparatifs. Et elle apparaît disposer des qualités implicitement sollicitées pour un départ encadré de façon éphémère : autonomie, initiative, esprit entrepreneurial et sang-froid. Lors de sa préparation, le départ d'Adelaïda est menacé plusieurs fois, mais l'interviewée parvient à le réussir.

La réalisation du départ peut ainsi être remise en question si la personne n'a pas les moyens tant d'intégrer un établissement proposant un suivi institutionnel du départ que d'organiser un départ faiblement accompagné. C'est le cas d'Alexey par exemple, non mobile, qui est découragé dès les premières investigations qu'il doit entreprendre à titre individuel :

> Cette perspective [d'un départ en France] m'a paru à un moment assez peu palpable. J'aurais pu, bien sûr, m'en occuper, mais… tout cela ne m'était pas clair. C'était comme un château d'Espagne et je ne pouvais pas visualiser clairement les

> choses. J'ai lassé tombé. Parce que, au bout du compte, ce n'était pas certain que ça ait un sens.

Il est ainsi possible d'affirmer, en analysant les entretiens, que certaines personnes rencontrées ont besoin d'une assistance institutionnelle suivie pour réussir leur départ étudiant. « Je ne sais pas comment s'arrangent les gens qui font tout eux-mêmes », avoue Diamara. De plus, cette interviewée, qui montre constamment une tendance à un auto-abaissement, avance vraisemblablement de façon plus confortable avec un collectif de personnes qui préparent leur départ et lui montrent par là la faisabilité de ce dernier. De même, pour Dénis T., l'encadrement éphémère que lui offre sa faculté philologique à Moscou ne lui suffit pas pour pouvoir partir. Même si une bourse du président de Russie lui est accordée, il demeure en désarroi. Il ne sait pas « quoi faire ni où aller », reproche à sa faculté de ne pas lui livrer le schéma précis d'actions. Il a du mal à définir les étapes d'avancement dans les préparatifs sans être guidé par une institution. C'est pour cela que Dénis T. prend la décision d'étudier au Collège universitaire français de Moscou, susceptible de lui prêter un cadre plus rigoureux pour l'amener vers le départ.

En outre, quelques interviewés préfèrent clairement un cadre institutionnel davantage éphémère pour partir. Celui-ci leur semble vraisemblablement plus libérateur que frustrant. Ainsi, Vladislav, ancien étudiant du Collège de Saint-Pétersbourg, éprouve de la gêne face au suivi institutionnel de cet établissement. Il éphémérise en quelque sorte l'accompagnement fourni par le Collège français. L'interviewé suit à peine le calendrier proposé : il ne respecte pas les dates limites de dépôt de dossier quant à certains financements, est en retard pour rendre son mémoire. De même, tout au long de l'entretien, Timour se montre ambigu envers l'encadrement dont il bénéficie à Moscou à l'École des hautes études en économie. Il en a besoin d'une part, mais, d'autre part, il est embarrassé de ce cadre qu'il trouve trop contraignant. Lors de leurs études, ces deux interviewés sont soucieux d'avoir un espace personnel d'intérêts et d'entretenir une distance envers leur établissement ; leur adhésion à celui-ci se réalise avec des réserves. La préparation du départ de l'un comme de l'autre se déroule ainsi de façon assez hasardeuse, étant constamment menacée de ne plus être accompagnée institutionnellement. Concernant Timour, notons aussi que son deuxième départ étudiant (aux Pays-Bas) s'effectue dans le cadre davantage éphémère d'actions, et, peut-être, c'est à force d'avoir intériorisé, lors de son premier départ en France, l'algorithme des préparatifs délivré par l'École des hautes

études en économie, que cet interviewé prépare sans difficultés son départ suivant, faiblement suivi par des institutions.

Diamara parle en outre d'une étudiante de son établissement de Moscou qui, pour reprendre l'interviewée, « en a eu marre d'étudier le comportement économique rationnel d'individus » et « est partie [à l'étranger] pour étudier l'art actionniste », sans suivi ni protection de la prestigieuse École que cette jeune femme a abandonnée malgré ses bonnes notes. Sabina évoque également une étudiante du Collège qui se disputait – « incessamment », dit l'interviewée – avec l'assistante en sociologie, prétendant connaître mieux que celle-ci cette discipline et n'écoutant pas les conseils prodigués. Cette étudiante n'a pas bénéficié d'une bourse à la fin d'études au Collège, mais, comme le communique Sabina, est partie étudier en France une année plus tard, avec un financement pour lequel elle a postulé à titre individuel et dont le montant était plus élevé que la bourse de ses camarades du Collège. Kirill et Bogdan, parmi mes interviewés, éprouvent aussi des difficultés à étudier au Collège, car cela leur demande de fournir des preuves de la conformité aux exigences de cette institution. Ils se voient notamment contraints de changer leur vision de leur discipline (l'histoire pour Kirill et le droit pour Bogdan). Or, l'écart demeure important entre ce qui est enseigné dans leur université nationale et ce que leur propose le Collège. Les deux interviewés, bons étudiants dans leur discipline et, de plus, ayant déjà une expérience dans le domaine de circulation internationale d'étudiants, ont du mal à se soumettre et à renoncer à ce qu'ils ont appris au-delà du Collège. Ils abandonnent cet établissement et organisent autrement leur départ ; l'encadrement « chimérique » de celui-ci ne leur semble pas « effrayant », pour emprunter les propos de Rosa.

À cet égard, l'encadrement du départ étudiant fourni par le Collège apparaît ambivalent. Au-delà de prendre forme d'un strict suivi, pouvant fluctuer pour autant, pour certains étudiants, vers un cadre éphémère d'action, il se révèle contraignant. D'une part, les anciens élèves de cet établissement évoquent sur un ton positif leurs études au Collège dans lequel – disent-ils – une plus grande autonomie de la réflexion leur est accordée. Le contrat implicite d'apprentissage n'est souvent pas celui qu'ils connaissent à l'Université russe dans laquelle ils sont davantage amenés à recevoir une connaissance détenue par les professeurs et moins à la chercher ou à la construire eux-mêmes. Sur ce point, ils vivent leurs études au Collège comme une libération de leur potentiel de jeunes chercheurs (Sabina, Zhanna, Dénis T. en parlent). D'autre part, certaines méthodes de travail, formes

d'organisation d'études et de présentation de leurs savoirs leur donnent l'impression d'un exercice ultra-contraignant, trop scolaire et artificiel qui les déroute et les fait trébucher. Une partie des abandons du Collège est ainsi liée aux contraintes auxquelles les élèves de cet établissement doivent faire face.

L'encadrement contraignant du départ

Le départ étudiant est aussi encadré dans le sens d'être délimité par un nombre de contraintes institutionnelles, notamment celles liées à la circulation étudiante entre pays avec le régime de visas. Préparer le départ consiste alors à satisfaire conformément ces dernières, en respectant les règles officiellement établies. Les candidats à une mobilité d'études doivent prouver qu'ils partent pour des études – et non pas pour d'autres choses – et que leurs ressources scolaires et matérielles leur permettent de réaliser ce but. Ils sont contraints de présenter – notamment à Campus France et au consulat de France – des documents justifiant ces deux points. Nous verrons dans cette rubrique que, premièrement, les contraintes du départ sont réparties tout au long de sa préparation, ce qui permet aux candidats à une mobilité de distribuer leur travail préparatoire sur une période, et, deuxièmement, que ce sont – ni plus ni moins – des contraintes formelles que les candidats doivent savoir interpréter correctement pour ne pas nuire à leur départ.

Au-delà d'apparaître dans les entretiens comme une institution éphémère, quoique fournissant un calendrier des préparatifs, l'agence Campus France se révèle comme une institution dont l'encadrement peut prendre des formes particulièrement contraignantes. Le fait qu'un étudiant ne puisse pas contourner Campus France pour réussir son départ constitue un foyer d'irritation pour plusieurs interviewés. Normalement, ce sont ceux qui sont – ou se croient être – suffisamment expérimentés en termes de voyages à l'étranger pour agir de façon autonome, sinon ceux dont la situation est trop particulière pour pouvoir entrer dans le moule en quelque sorte. Ainsi, Boris rapporte ne pas avoir eu besoin des services de Campus France et il les perçoit comme imposés. L'interviewé a trouvé lui-même le cursus qui lui convenait et s'est inscrit seul dans une école en France, mais il se voit obligé de créer un compte Campus France, indispensable pour la délivrance du visa Étudiant, de payer les frais de dossier et de passer l'entretien à l'agence de Moscou.

Certaines réglementations de la procédure Campus France, comme la date fixe avant laquelle l'on doit obtenir la confirmation d'inscription auprès d'un établissement d'études, sont également contraignantes pour certains et deviennent source de stress. C'est le cas de

Zlata qui est admise dans un établissement non connecté à l'espace Campus France. L'interviewée effectue son inscription par la poste, mais doit présenter à Campus France l'attestation d'inscription que son école tarde à lui envoyer.

L'entretien Campus France présente aussi une exigence contraignante : le candidat est amené à exposer les motifs de sa démarche, son parcours, ses projets d'avenir, et, suite à cela, les fonctionnaires de cette structure rendent leur avis – qui sera transmis au consulat – sur la délivrance du visa. Certains dossiers risquent à cet égard d'être disqualifiés, notamment ceux de personnes ayant obtenu leur diplôme supérieur national plusieurs années avant, et du coup, assez avancées dans l'âge, ou ayant effectué un changement de filière d'études. Le cas de Svetlana peut être cité à ce propos. Ingénieur énergétique de formation, elle évolue dans son domaine pendant cinq ans après ses études et devient consultante pour les ressources énergétiques dans l'administration de sa région en Sibérie. À vingt-six ans, l'interviewée souhaite pourtant changer de filière et intégrer en France des études cinématographiques. Elle est alors contrainte d'inventer une solution pour que sa préparation du départ ne soit pas coupée au stade de sa communication avec Campus France (notamment, elle s'inscrit en économie d'énergie à Montpelier pour sa première année d'études en France et n'effectue le changement de filière qu'en cours de ses études dans ce pays).

L'institution protagoniste qui met les contraintes et détermine les comportements tout au long des préparatifs est – dans le cas de la mobilité des Russes pour la France – le consulat de France. Or, sa faculté directe est d'accorder le visa. Avant même d'entrer dans la préparation du départ, les interviewés ont globalement conscience qu'un dossier irréprochable de demande de visa est à construire. Comme l'exprime Félix (non mobile) concernant n'importe quel départ à l'étranger :

> Quand on me dit : « Et si l'on allait en Europe, pour visiter Prague ou Madrid ? » Je pense tout de suite aux visas. Il faut s'en occuper, faire un visa.

Concernant le départ étudiant, les candidats à une mobilité internationale ne peuvent contacter véritablement le consulat qu'à la fin de leurs préparatifs. Toutefois, une connexion existe entre les institutions impliquées dans le départ étudiant. Notamment, l'agence Campus France peut être considérée comme une sorte de service externalisé du

consulat, libérant celui-ci de la charge de l'octroi d'informations, de la pré-réception et de la vérification des dossiers étudiants[1].

D'un point de vue pratique, celui des interviewés, cette connexion entre les institutions impliquées dans le départ étudiant permet de satisfaire une partie des contraintes avant le rendez-vous au consulat où les candidats viennent plus ou moins rassurés, car ayant validé une partie de la démarche préparatoire auprès d'autres institutions dont Campus France, mais aussi leur université nationale, le Collège ou d'autres structures. Une division du travail entre les institutions impliquées dans le départ permet alors aux candidats de distribuer plus ou moins régulièrement les tâches de la préparation sur une période. De la sorte, en ce qui concerne le dossier de la demande du visa proprement dit, sa préparation s'allège, suite au travail préparatif fait précédemment au contact d'autres institutions impliquées dans le départ, et se résume en effet à la justification de ressources financières et de logement. Comme le communique Zlata, pour déposer son dossier de demande de visa, elle va au consulat « bien coiffée, avec du rouge à lèvres » et « toute souriante ». Elle a « tout fait », son dossier est « impeccable » et en partie validé par d'autres institutions, car contenant, entre autres, son diplôme supérieur national, son certificat du DALF C1 et son attestation d'inscription à l'École du Louvre. De même, pour les diplômés du Collège ayant bénéficié d'un financement, le rendez-vous au consulat est considérablement moins chargé d'anxiété, car ils ont satisfait, durant leurs études, aux contraintes du départ.

Une autre idée à exprimer au sujet des contraintes auxquelles tous les départs étudiants des Russes en France sont soumis est le caractère formel et, à certains égards, rituel, de la procédure du dépôt des documents au consulat. Il s'agit d'un échange des papiers préparés d'avance contre un autre qui est le visa, à savoir une autorisation légale d'entrer et de séjourner sur le territoire français. En effet, le candidat à la mobilité étudiante doit, d'une part, répondre avec précision aux prescriptions consulaires, et, d'autre part, ne pas exagérer leur portée, afin de ne pas compliquer sa préparation du départ.

Examinons en quoi les contraintes du départ sont formelles. Les récits sur le départ nous apprennent que c'est la justification conforme qui importe le plus, alors que telle ou telle

[1] Ce moment est évoqué dans l'article d'Anneliese Dodds. L'auteure parle notamment de l'agence ÉduFrance (actuellement Campus France) dont la création peut être considérée comme ayant permis aux ministères de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères, créateurs officiels d'ÉduFrance en 1998, de « prendre leurs distances à l'égard d'un certain nombre d'aspects politiquement controversés de la politique concernant les étudiants étrangers ». Dodds A., « Le développement des agences en Grande-Bretagne et en France : L'exemple d'Édufrance… », op.cit., p. 496.

justification faite à la lettre ne reflète pas forcément la réalité de la situation et ne garantit pas que le séjour d'études se déroule dans de bonnes conditions. Par exemple, réussir le TCF, obtenir un DELF B2 ou même un DALF C1 ne signifie pas en effet que le candidat maîtrise suffisamment la langue française et sera linguistiquement à l'aise durant son séjour d'études. De même, la demande de justifier les ressources financières apparaît comme une pure formalité, car la somme qui figure comme minimum nécessaire pour que le dossier soit jugé passable (cf. l'encadré 4), tout comme le montant de certaines bourses d'études, correspond à peine au coût réel de la vie en France, surtout à Paris.

À cet égard, on peut dire que le dossier de visa rigoureusement préparé est une formalité bureaucratique qu'il faut savoir satisfaire de manière méticuleuse (tout dossier auquel il manque un justificatif conforme sera automatiquement refusé), mais derrière laquelle des précarités peuvent être présentes. Si nous nous intéressons au départ de Victor ou à celui de Véra, entre autres, ce moment apparaît de façon patente. En demandant le visa, les deux sont dispensés – en tant que boursiers – de justifier leurs compétences linguistiques et de présenter un justificatif de logement. Cela les amène à vivre des situations très délicates durant leur séjour, car le logement au prix modéré n'est en réalité pas accordé à tous les boursiers. Le montant faible des bourses accordées (moins de 500 euros pour Véra et moins de 700 euros pour Victor) et les compétences faibles (Véra) sinon absentes (Victor) en français limitent considérablement leurs chances de trouver un logement. On pourrait dire que les deux interviewés ont mal préparé leur séjour. Ils ont pourtant réussi à préparer leur départ.

Un autre exemple qui peut être mobilisé concerne le relevé de compte bancaire sur lequel doit figurer une somme d'argent suffisante pour une année de séjour. En effet, une ruse qui serait généralisée, car évoquée très fréquemment dans mes entretiens, consiste à mettre sur le compte bancaire la somme indiquée, empruntée pour un temps, afin d'obtenir le relevé de compte à déposer au consulat. Celle-ci sera retirée tout de suite après. Notons que cette manipulation avec le relevé de compte couvre des situations différentes. Pour certains interviewés, il s'agit d'une difficulté d'obtenir d'un coup quelques milliers d'euros (ou leur équivalent en roubles), alors que leurs parents peuvent leur envoyer chaque mois de l'argent pour vivre. En effet, si mes déchiffrements de quelques allusions délivrées sont corrects, pour certains parents russes, travaillant au noir ou au gris, il est plus facile de se procurer chaque mois de l'argent que d'un justificatif de salaire qui doit compléter leur lettre de prise en charge. Pour d'autres interviewés, la précarité financière

se révèle plus grande et, à leur arrivée en France, ils ne disposent que de sommes très symboliques d'argent et doivent trouver rapidement un travail pour financer leur séjour ; cela se réalise parfois difficilement. Les premiers comme les seconds peuvent pourtant recevoir le visa pour les études.

La question que je me suis posée en écoutant de nombreux récits sur cette manière d'obtenir le justificatif des ressources financières est : les services consulaires doivent-ils être au courant de la possibilité de cette manipulation ? Certainement oui. En même temps, rien n'est fait pour exclure le risque de recevoir un faux relevé de compte qui peut maigrir considérablement au moment où les demandeurs du visa reçoivent celui-ci et partent en France. Notamment, pour le dossier du visa, la présentation de l'historique des mouvements de l'argent sur le compte bancaire n'est pas demandée. C'est seulement le solde récent à un moment donné qui intéresse le consulat et qui lui suffit pour prendre sa décision. Les officiers du consulat ne détiennent de plus pas, en tant que tierces personnes, le pouvoir de vérifier les informations qui figurent sur le relevé de compte. Celles-ci sont confidentielles et renvoient au secret bancaire qui ne peut être levé que si la demande émane de la justice dans le cadre d'une procédure pénale ou fiscale. La conclusion que l'on peut en tirer est que, de nouveau, il s'agit d'une contrainte formelle à satisfaire conformément. Une personne parmi mes interviewés mobiles s'avoue ainsi falsificatrice – avec un logiciel de retouche – de son relevé de compte.

Ceci dit, il existe des nuances dans le comportement des interviewés pour satisfaire les contraintes formelles du départ étudiant. Certains préparent leur dossier consulaire sans aller au-delà d'un minimum demandé, sans se prendre la tête et en pleine conscience qu'il ne s'agit que d'un papier, pour paraphraser Lidia. La manière même de révéler, durant l'entretien, la façon dont le relevé de compte a été obtenu est significative. Les uns en parlent sur un ton ordinaire, d'autres sont davantage gênés. De même, certains, dont Lidia ou Alina, se contentent de présenter des documents quasiment fictifs au sujet d'un logement en France. Cela peut être une réservation dans une auberge de jeunesse (Alina s'y installe pour trois nuits, puis déménage chez une amie, ensuite chez une autre, jusqu'au moment où, quelques mois plus tard après son arrivée, elle loue un studio) ou une lettre d'hébergement, souvent rédigée par quelqu'un peu ou pas connu personnellement, et cela ne suscite pas le refus de visa.

> Lidia : Je ne connaissais personne à Lyon. Une de mes collègues m'a donné le mail d'un ami, je lui ai écrit. C'était justement [nom et prénom d'un ami russe que nous

avons en commun avec Lidia]. Il m'a écrit qu'il n'avait qu'un tapis d'entrée disponible, mais que je pourrais venir chez lui dans un premier temps. Il a ajouté qu'il laverait même son tapis à ce propos. [rires]

OG : C'est lui qui t'a fait le justificatif d'hébergement ?

Lidia : Ah ça, non, il ne pouvait pas. Mais il avait des connaissances, des Bulgares ou des… Je ne sais plus. Ils m'ont fait un papier [justificatif d'hébergement] pour le visa. Mais, disons, ce n'était qu'un papier, et, littéralement, mes deux premières semaines à Lyon, j'ai dormi… sur ce tapis-là.

Dans d'autres récits, on observe en effet une bonne volonté de faire trop bien, de faire plus par rapport à ce qui est demandé. Des craintes que leur dossier soit reconduit et la volonté de maximiser leurs chances d'obtenir le visa alimentent vraisemblablement ce comportement. Celui-ci augmente pourtant le coût ou la durée de leur préparation du départ. Certains interviewés sont par exemple préoccupés de faire apostiller – au-delà de faire traduire – leur diplôme national ou d'autres documents. Ce perfectionnisme quant au dossier de visa manifeste Sabina : en reposant sur une vague rumeur que les documents russes déposés au consulat doivent préférablement porter une apostille. De même, Zlata complète son dossier d'un billet d'avion acheté d'avance. Ce geste n'est en effet pas indispensable pour que le dossier soit jugé complet et ne constitue aucunement la base sur laquelle la décision quant à un dossier sera prise, mais il peut, selon l'interviewée, prouver au service consulaire que son départ est bien préparé. Enfin, Larissa est préoccupée de gagner d'avance l'argent pour son séjour d'études en France, et l'exécution de cette tâche destinée à faciliter son séjour complique et rend plus long son départ.

De nouveau, cette volonté de dépasser ce qui est suffisant en termes de justificatifs est surtout visible concernant la recherche du logement. Élisaveta s'en occupe avec un grand soin. Elle en cherche d'avance un de « convenable » : « Je voulais faire tout par avance pour que tout soit comme il faut et pour ne pas avoir des problèmes avec le visa. » Son intention d'éviter « des problèmes » lui pose, paradoxalement, problème et ses espoirs de se loger « comme il faut » se heurtent à la réalité peu propice. « Par chance », comme l'interviewée le dit, un appartement est finalement trouvé, loué, mais la confirmation de la location se fait attendre.

[En répondant à ma question sur ce qu'elle pense de la France et des Français.] Il y a en France… Il y a une chose que je ne comprends pas chez les Français. C'est que lorsqu'on te dit oui, cela peut signifier non. Et, réciproquement, tu peux

> entendre non mais cela peut s'avérer oui... Par exemple, quand je cherchais un appartement à Paris. Je voulais faire tout par avance pour que tout soit comme il faut et pour ne pas avoir des problèmes avec le visa. Et me voilà, le six [août], je dois aller au consulat. Et je n'ai pas jusqu'alors la confirmation de l'agence [de location] ! Je leur ai écrit plusieurs fois. Sans réponse. L'appartement est bien loué, on est là. Deux jours avant le six, je commence à les appeler. « Vous savez, je dis [à la dame au téléphone], j'ai besoin d'une confirmation que j'ai loué l'appartement. » Elle : « Oui, oui, mais c'est impossible, c'est absolument impossible. » Pendant une quinzaine de minutes, je n'entendais que « c'est impossible ». Je pense déjà que cette agence m'a trompée, et je commence à me mettre dans un état très nerveux. Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi ? Mais, finalement, elle me dit : « Ah, oui, d'accord, je vais vous préparer la confirmation tout de suite. » En bref, j'ai tout reçu. Au dernier moment, ouf ! Mais ça… D'abord non, non et non, puis oui… Dans un sens, c'est trop à la russe. Et c'est ce que j'aime le moins en Russie.

En effet, tout comme Larissa, Élisaveta veut préparer plus qu'un départ : elle veut préparer le séjour et, par cela, complique et rend plus coûteux son départ. Nous revenons encore sur ce point (cf. Variations dans la préparation du départ). Pour récapituler, l'encadrement contraignant du départ étudiant ne se localise pas dans une seule institution, en permettant ainsi aux candidats de répartir leurs efforts de façon équilibrée ; et les contraintes que les étudiants doivent satisfaire portent en grande partie le caractère de formalités bureaucratiques, destinées prioritairement à conditionner le départ étudiant et non pas le séjour.

2. Techniques de maintien dans la préparation du départ

En préparant leur départ, les candidats à une mobilité étudiante font face – nous l'avons précédemment constaté – à une situation prolongée d'incertitude. Ils doivent vraisemblablement trouver les moyens – un moteur, sinon un combustible – de continuer dans la démarche dont le succès n'est pas promis. Suivant Muriel Darmon, on peut dès lors parler de « techniques d'encouragement »[1], à savoir de comportements et d'attitudes mentales qui permettent de ne pas abandonner ce qui a été commencé et qui servent à se remonter le moral et à réduire l'anxiété.

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 159. Selon la sociologue, dans la carrière anorexique, une partie des techniques d'amaigrissement est destinée à maintenir et à favoriser le travail d'amaigrissement lui-même : « à rendre physiquement possible cette course d'endurance » (ibid., p. 150), « à rendre possible, sur le long terme […], le travail de maintien de l'engagement » (ibid., p. 151).

Examiner le processus de la préparation du départ en termes de techniques que l'on adopte pour s'y maintenir peut être instructif sur deux points. Cela nous permettra, premièrement, de rendre visible le travail auquel est contrainte la préparation du départ étudiant et de réaffirmer que la réussite de cette phase de la carrière migratoire ne va pas de soi. Nous avons vu plus haut, concernant certains interviewés non mobiles, que la chute d'enthousiasme ou de confiance en soi peut amener à sortir de la préparation – bien entamée – du départ (le cas d'Irma ou celui d'Alexey par exemple). Savoir rebondir, évacuer les doutes et atténuer l'incertitude devient ainsi décisif, dans de nombreux cas, pour réaliser le départ étudiant dont la préparation apparaît ainsi comme une véritable épreuve. Alors, comment les interviewés procèdent-ils quant à ce point ?

Deuxièmement, en comparant les départs du point de vue des techniques, nous pourrons constater que tous les interviewés n'adoptent pas indistinctement l'ensemble de celles-ci. Certains départs apparaissent riches de différentes techniques de maintenance et d'auto-encouragement qui se combinent et se complètent. D'autres nous offrent peu d'informations sur ce sujet et laissent affirmer que leur départ a été moins dépendant de l'usage de différentes techniques de maintien dans les préparatifs. Cette variation renvoie régulièrement aux conditions dans lesquelles se préparent les départs, comme la part inégale d'incertitude ou le type d'encadrement que bénéficie par excellence tel ou tel départ (cf. supra). Une inégalité de chances de préparer un départ étudiant y ressort de nouveau en filigrane.

Sans prétendre aborder toutes les techniques qui peuvent se développer durant la préparation du départ, en seront examinées ci-dessous quelques-unes parmi les plus repérables dans les récits. Aucune technique n'est par ailleurs pure ni exclusive. Plus précisément encore, analyser la préparation du départ en termes de techniques n'est qu'une façon parmi d'autres possibles pour décrire, en le tranchant en quelque sorte, le processus multifacette – et permettant de multiples angles d'analyse – qui est la réalité de la préparation du départ.

Nous verrons en outre, tout au long des développements qui suivront, que les techniques de maintien dans les préparatifs comportent leur dynamique propre. Celle-ci amène les interviewés vers un engagement de plus en plus fort dans le départ, voire les rend prisonniers de leur propre démarche préparatoire.

Prédictions réalisatrices et négociations avec soi

À travers plusieurs propos, le constat s'impose qu'une espèce de prédiction créatrice – ou réalisatrice – se pratique largement lors des préparatifs. Pour paraphraser Robert Merton[1], la croyance en la réussite de la préparation du départ contribue positivement à ladite réussite. Se glissent ainsi dans les récits sur le départ des propos tels « Je vais y arriver ! », « Je vais réussir ! » ou « Courage ! », que les interviewés s'adressaient à eux-mêmes dans les moments difficiles.

Cette programmation à la réussite apparaît se réaliser par des négociations avec soi. En préparant leur départ, plusieurs personnes rencontrées « se persuadent » constamment afin de se maintenir dans leur démarche. Par une sorte de contrat avec soi – « encore un effort », « encore un peu » –, elles se convainquent que le régime intense de vie qu'elles mènent pour réaliser leur départ est temporaire et qu'il est nécessaire de le poursuivre sans relâche pour parvenir à leur but.

> [En parlant de la préparation pour le DALF C1.] Je me disais tout le temps que je devrais faire encore un effort, et encore un, car ce serait une chance d'un avenir brillant pour moi. « Je dois réussir, je dois partir maintenant. Sinon, quand ? Aller étudier à trente ans ? Ça aurait été comique. Maintenant ou jamais ! » [je me disais.] [...] [Plus tard dans l'entretien, en répondant négativement à ma question si elle a participé aux élections présidentielles en Russie en 2012.] Ces deux années avant la France, [...] je ne vivais qu'avec une seule pensée : que je serais bientôt en France. […] J'existais dans des conditions difficiles en effet. […] [Mais] je me disais que je devais supporter cette étape, que je serais bientôt en France et que tout irait bien. (Zlata)

> [En parlant de la période de vie où Élena C. travaille, pendant une année scolaire, comme professeure des écoles afin, à la fois, de se construire « un bon CV » pour son départ en tant que fille au pair et de ne pas faire glisser dans son curriculum vitae un « gap year » après le diplôme. Son emploi est difficilement vécu par l'interviewée et elle « se persuade ».] Alors, je me persuadais : « Encore un peu, encore un tout petit peu. Ce n'est pas pour toute la vie. Tu vas être licenciée bientôt et tu partiras en France. » (Élena C.)

Cette technique apparaît puissante pour avancer, mais a une double face. Nous verrons, dans la deuxième partie de la thèse, que c'est parfois depuis longtemps que le départ à l'étranger se construit pour beaucoup des interviewés comme une perspective alléchante.

[1] Merton R., Éléments de théorie et de méthode sociologique, Armand Colin, 1997, p. 136 et 140.

En effet, durant la préparation du départ, cette vision ne fait que se fortifier. Or, en se disant qu'« un avenir brillant » les attend dans le cas de la réussite de leur démarche, ils apprennent encore plus à valoriser le départ dans un pays étranger. Parfois, l'espoir qu'ils mettent dans le départ s'accroît jusqu'à ce que les interviewés se voient dans un échec total dans le cas d'un non-départ.

> La dernière année, je ne m'occupais que de la France. Je n'avais plus d'autres projets. C'est-à-dire, ça passe ou ça casse. (Alexandra)
>
> OG : Qu'aurais-tu fait par ailleurs si tu n'avais pas bénéficié d'une bourse ?
>
> Zhanna : Aïe, je ne sais même pas ! Cela aurait été une longue dépression, je pense. Parce que… parce que cela aurait été la fin de tout.

Symétriquement, la réussite tend à devenir une réussite de vie, une réussite achevée qui ne suppose plus rien, même si cela n'exclut pas des tentatives réflexives de repenser ces projections en tant que peu fiables :

> En partie, j'avais peur de me retrouver en France. [petit rire] Parce que je me rendais bien compte que, dans mes rêves, mon avenir se terminerait avec mon arrivée en France. Plus loin que cela, je ne voyais pas ! C'est-à-dire, j'arrive en France, et ensuite c'est un paradis sans fin. (Larissa)

Discréditer la non-mobilité

L'avancement dans la préparation du départ repose parfois sur une discréditation d'autres personnes, notamment celles qui ne préparent aucun départ à l'étranger. Dans les récits, plusieurs figures repoussoirs apparaissent ainsi, dont les interviewés se démarquent parfois ostensiblement. Cette discréditation de la non-mobilité est certes en lien avec la conjoncture de l'entretien : pour les interviewés mobiles, l'un des enjeux de celui-ci est vraisemblablement de célébrer la mobilité étudiante et de déprécier ce qui ne l'est pas. Mais, au-delà de cette argumentation postérieure de leurs actions, une autre fonction peut être attribuée à la discréditation du comportement non mobile. En préparant leur départ, à savoir en s'investissant de manière prolongée dans une démarche incertaine, les candidats à une mobilité ont en effet besoin de s'assurer d'être en train de faire une bonne chose. C'est ainsi qu'ils recourent à des comparaisons avec ceux qui ne font pas de même. Par exemple, chez certains interviewés apparaît un mépris envers leurs camarades de cours de langues étrangères qui avancent plus lentement dans leur apprentissage linguistique. Ce moment est présent dans les descriptions de Sabina, citées plus haut, de sa pratique de

l'étude de la langue française. L'assiduité d'un individu en préparation du départ à l'étranger s'oppose ainsi à un désœuvrement attribué à ceux qui ne le sont pas.

Une disqualification des non mobiles peut s'opérer à travers l'opposition entre quelqu'un d'« ambitieux » et d'autres qui sont décrits comme ayant peu de prétentions dans la vie. Ainsi, Élena C., après avoir évoqué ses amies universitaires qui « ont massivement commencé à se marier et à faire naître des enfants », nous communique que, durant sa préparation du départ, elle se rappelle de ces jeunes filles « peu ambitieuses », tout en se disant qu'elle « deviendr[a] comme elles » si elle lâche.

Outre cette qualification des non mobiles de peu « ambitieux » et de désœuvrés, il peut s'agir de les discréditer en tant que trop attachés à leur monde local, peu courageux et ayant peur de l'inconnu :

> Nadejda : [Suite à notre discussion sur la faculté de l'histoire de l'art de l'université d'État de Moscou que, selon Nadejda, peu de ses camarades apprécient, car la qualité d'enseignement y est basse.] Beaucoup ont l'idée que, si l'on a réussi à entrer à l'université de Moscou, il faut y étudier jusqu'à la fin. Il faut recevoir un diplôme, voilà. Et seulement après cela on peut entreprendre quelque chose. Il y a ceux qui voudraient aller étudier aux États-Unis ou en Europe, mais exclusivement après le diplôme. Il y en a beaucoup de ceux-ci. Moi, j'ai compris qu'il me manquerait la patience de traîner encore quelques années là-bas, de terminer mes études et ensuite – peut-être ! – d'essayer d'aller étudier quelque part. Il y a une possibilité de partir et il faut en profiter. Quoi attendre encore ? Et quand j'en ai parlé avec quelques-uns… « Qu'attendez-vous ? Il faut changer. Il est impossible de continuer à pourrir ici, » [je leur ai dit.] Eux, [ils ont dit] : « Oui, mais c'est facile d'abandonner. » Et ils cherchent des avantages [dans ce qui est leur faculté]. On peut toujours trouver des avantages ! Alors que beaucoup ont une possibilité de partir, une financière au moins…
>
> OG : Peut-être est-ce à cause de la langue ?
>
> Nadejda : Non, non. Maintenant, en général, tout le monde parle l'anglais au moins. Non, non, c'est justement parce qu'il est difficile de décoller de ce que l'on a. Abandonner l'université d'État de Moscou, tu te rends compte ?! [rires] Là-bas [à la faculté], la plupart sont moscovites [d'origine], habitent avec leurs parents, dans un prêt-à-vivre. Certains ont trouvé un travail qu'ils ne considèrent pas trop mauvais. Ils ont peur de bouger !

Dans ces deux cas, la non-mobilité est présentée comme une passivité et comme un enfermement sur des routines, des acquis et des buts trop médiocres. Il y a certes, dans les

propos de Nadejda et d'Élena C., une part de justification post factum de leur mobilité étudiante devant leur interlocutrice. Il ne s'agit pourtant pas que d'un artefact de l'entretien. C'est aussi une technique de maintenance et d'auto-encouragement, car c'est en repoussant la perspective de « devenir comme elles », de « traîner » et de « pourrir » que Nadejda et Élena C. s'efforcent d'avancer dans leur préparation du départ.

Retravailler le passé

La préparation d'un départ comporte également un travail sur le passé. Les résultats de ce travail sont fréquemment observables dans les propos recueillis en tant que, avant tout, explications propres aux interviewés de leur parcours de vie. Nous savons, avec Pierre Bourdieu, que tout discours d'ordre autobiographique comprend un travail sur le passé[1]. On peut néanmoins admettre que la situation de l'entretien n'est pas la seule ni la première possibilité pour les interviewés de retravailler leur biographie. Quelques propos permettent notamment d'affirmer qu'une partie de ce travail sur le passé est accomplie durant la préparation du départ, et ce dans le but de se maintenir dans cette phase de la carrière.

Un travail sur le passé effectué lors de la préparation du départ apparaît avant tout par comparaison avec le corpus des entretiens auprès des non mobiles. En effet, parmi ceux-ci figurent bien des personnes qui ont investi les langues étrangères et les voyages à l'étranger dans leur passé. Dans leur récit, ils n'accordent pourtant pas de poids excessif à ces éléments. C'est par exemple le cas de Lada, interviewée non mobile dont le récit n'est absolument pas centré sur le fait que sa grand-mère est d'origine américaine, qu'une partie de sa famille habite aux États-Unis, que l'interviewée apprend l'anglais depuis très jeune et a effectué quelques voyages aux États-Unis. Lada n'en parle que rapidement, au milieu de l'entretien et ne me fournit quelques détails que sur ma demande. Autrement dit, le matériau biographique qu'elle possède pour justifier une éventuelle mobilité étudiante n'est pas retravaillé par Lada, ne serait-ce parce qu'elle n'est pas mobile internationalement.

En comparaison avec cette interviewée, d'autres, tous étudiants mobiles à l'international, choisissent certainement, à partir de leurs expériences antérieures multiples, un nombre d'épisodes qui créeraient une continuité entre leur passé et leur départ[2]. Ils apportent de plus des indices permettant d'affirmer qu'une mise en forme de leur histoire de vie se

[1] Bourdieu P., « L'illusion biographique », op.cit., p. 71.
[2] Cf. sur un « travail d'homogénéisation » d'une expérience antérieure hétérogène et multiple Lahire B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Fayard/Pluriel, 2011 (2001), p. 50.

produit en partie lors de leur préparation du départ – afin de confirmer sa légitimité et sa potentielle réussite, de pallier l'incertitude et des angoisses. Le fait d'avoir étudié le français à l'école (parfois comme une deuxième langue étrangère, c'est-à-dire de façon peu approfondie et durant peu d'années) ou celui d'avoir voyagé une/deux fois en France seront ainsi dotés d'un poids important et mobilisés pour avancer plus aisément dans les préparatifs. Or, la réussite de ces derniers s'inscrit désormais dans une continuité rassurante de la vie, tandis que leur échec va signifier une rupture biographique à éviter. C'est dans cet ordre d'idées que l'on peut lire les expressions de Rada – « Il me serait dommage d'abandonner le français » et « Sinon, pourquoi j'étudiais le français [comme la deuxième langue étrangère à l'école] ? » – qui s'insèrent dans son récit sur la préparation du départ en tant qu'auto-encouragements que l'interviewée s'adresse à elle-même au cours des préparatifs.

L'entretien avec Mila révèle également ce travail de création d'un passé avec lequel il ne s'agit pas de rompre. Une non-correspondance entre son expérience réellement vécue et l'image qu'en donne l'interviewée lors de notre communication renvoie aux auto-encouragements que pratique Mila durant la préparation de son départ :

> Mila : [sur un ton enthousiasmé] [Mon départ], c'est en effet la conséquence de mon amour des voyages ! Depuis l'enfance, j'aime voyager. J'adore faire connaissance avec de nouvelles gens, y compris étrangers, et j'adore les langues étrangères. Actuellement, j'étudie l'espagnol. Et… c'est-à-dire… si je reste pendant longtemps dans une place, j'ai hâte de partir. Et… cette envie de voyager, ça me motivait.
>
> OG : C'est-à-dire, tu as beaucoup voyagé dans l'enfance et… ?
>
> Mila : [après un silence] Mmm… En effet, spécialement dans l'enfance, je n'ai pas beaucoup voyagé. [Quand j'ai été] à l'école, je suis allée à Saint-Pétersbourg, une fois. Et c'était mon plus grand voyage à l'époque. [petit rire] C'était davantage à l'université que je voyageais, une expérience très… très vive, et c'était ce que je voulais – voyager, découvrir. Voici la vie qui me correspondrait, et non pas rester toute la vie sur une même place, je ne voulais surtout pas ça.

Puiser dans son passé pendant le processus du départ peut également prendre source dans d'autres expériences antérieures, sans lien apparent avec la mobilité internationale d'études, mais interprétées comme formatrices de qualités importantes pour poursuivre la préparation du départ. Par exemple, en parlant au sujet de ses préparatifs, Adelaïda met en avant – et ce à plusieurs reprises – sa capacité à résister à des événements peu favorables

et aux conditions peu propices, et – finalement – à réussir n'importe quelle affaire compliquée. Cette capacité est clairement renvoyée aux expériences du passé de l'interviewée :

> [À propos de ses cinq années d'études à Saint-Pétersbourg, dont deux au moins ont été consacrées à la préparation du départ – cours de français, économies, papiers.] C'est depuis longtemps que je vis autonome, et je peux supporter beaucoup. Je sais me limiter à la portion congrue, je sais bosser.
>
> [À propos de l'examen DALF C1 dont l'échec à la session de mars 2011 ne lui laisse pas de chances de partir étudier en septembre 2011, car la prochaine session ne devrait avoir lieu qu'en décembre 2011.] Il me manquait quelques points [pour passer le seuil d'admission qui est 50 sur 100]. Donc, j'ai été admise [dans une université parisienne], mais il me manquait ce sacré papier [certifiant mon niveau en français]. C'est fâcheux, quoi faire ? J'ai commencé à réfléchir fiévreusement pour trouver une solution. Normalement, il y en a toujours une.
>
> [À propos du refus de visa de la part du consulat de France qu'essuie Adelaïda et qui sera annulé suite à son recours gracieux.] Moi, puisque j'ai déjà vécu plusieurs histoires différentes dont je suis toujours arrivée à sortir, je prends tout avec tranquillité. Enfin, tranquillité… J'étais bien sûr nerveuse, mais il ne s'agissait pas de pleurnicher. Il fallait agir, et vite.

C'est ainsi son bagage d'expériences du passé que mobilise Adelaïda pour ne pas se laisser abattre face à des échecs qu'elle rencontre dans la préparation de son départ en France et pour continuer à être telle qu'elle était auparavant – « autonome », persistante et débrouillarde, celle qui sait « bosser », qui sait trouver des solutions, « agir » et non pas « pleurnicher ».

De même, dans les propos de Diamara, on rencontre cette continuité recréée avec un passé. Selon cette interviewée, les individus qui fournissaient des efforts dans leur passé sont susceptibles d'en fournir dans leur présent, qui est la préparation du départ étudiant :

> OG : [En réagissant à la remarque de l'interviewée qu'aller étudier à l'étranger était « tout à fait normal » pour les étudiants de son établissement d'études.] C'est-à-dire, parmi tes camarades d'études, tous à peu près sont partis ?
>
> Diamara : Pas tous, pas cent pour cent, mais… Pour partir, il fallait quand même encore… bosser. [rires] Mais puisque la totalité écrasante des étudiants de notre École sont habitués à bosser [rires], c'est vraiment beaucoup-beaucoup qui partent.

En évoquant les expériences à travers lesquelles les étudiants de l'École des hautes études en économie de Moscou ont pu acquérir la disposition de « bosser » (concours difficile d'entrée, études intenses dont Diamara parle à d'autres moments de l'entretien), l'interviewée fait ainsi de celle-ci une disposition transférable dans le processus de la préparation du départ et assurant la réussite de cette dernière.

En outre, certains entretiens donnent des éléments pour reconstruire une version du travail sur le passé qui consiste à opérer une rupture avec le passé – pour pouvoir s'engager et se maintenir dans le départ. Il s'agit de récapituler son expérience antérieure en tant que peu intéressante et bornée, comme un passé à dépasser. Ce sont les cas de Véra et d'Igor qui rompent explicitement avec leur passé, le considèrent comme pauvre d'expériences et trop peu prometteur en termes de matériau pour l'avenir. Ces ruptures avec le passé s'accompagnent pour autant de recherches de continuités : en lisant les entretiens retranscrits, nous apprenons que « depuis toujours » Véra est « curieuse » et Igor « ambitieux ». En préparant leur départ, les deux continuent à être tels qu'ils étaient, ou se croyaient être, auparavant.

Notons enfin qu'il existe un dispositif précis qui favorise le travail sur leur biographie qu'effectuent les personnes en préparation du départ étudiant. Il s'agit de la lettre de motivation et du CV qui sont exigés des candidats à la mobilité. La rédaction de ces documents constitue une des formes d'éducation du discours sur le passé[1]. Construire une « bonne » lettre de motivation et un CV « qui parle » implique de retravailler son parcours pour le normaliser, le rendre plus cohérent et le mettre en valeur. En faisant cela, on recense ses compétences et expériences, renforce la confiance en soi et construit au bout du compte la croyance que le passé correspond littéralement à ce qui est écrit. Ce moment apparaît clairement dans le cas d'Ivan qui me transmet, après notre entretien, sa lettre de motivation rédigée afin de s'inscrire dans une école parisienne d'architecture. En effet, en comparant ce document et les propos retranscrits d'Ivan, je ne pouvais pas ne pas remarquer que tous deux étaient quasiment identiques sur plusieurs points. Lors de l'entretien, l'interviewé reprend ainsi des éléments de sa lettre de motivation, produite

[1] Les apprentissages d'un discours sur soi figurent dans d'autres carrières que celle de la migration étudiante. En analysant le discours des anorexiques ayant connu des hospitalisations multiples et longues, Muriel Darmon note que ces interviewées sont habituées à parler d'elles et de leur anorexie jusqu'à devenir « des quasi-professionnel[le]s du discours sur soi ». La sociologue montre qu'il existe, durant la carrière anorexique, plusieurs moments d'enseignement explicite du discours sur soi, dont l'entretien clinique qui « constitue une façon de former – au double sens de modeler et d'enseigner – le discours adéquat à tenir sur soi » (Devenir anorexique, op.cit., p. 46-47 et suivantes).

quelques mois avant notre communication d'enquête. En rédigeant et en étant contraint d'argumenter son choix de pays, d'établissement et de filière d'études, Ivan apprend à parler de son passé. Et il se convainc de plus en plus qu'étudier l'architecture en France est une chose que toute son expérience antérieure présage et prépare ; ce point est souligné plusieurs fois lors de l'entretien, et ce avec les mêmes illustrations que celles mentionnées dans sa lettre de motivation. Même le choix de l'école en France n'est – postérieurement – pas un hasard, car, quelques années auparavant, l'interviewé avait assisté à la conférence d'un professeur de cet établissement, invité à Saint-Pétersbourg. Sur ce point, on note pourtant une divergence entre l'écrit et les paroles recueillies. À l'oral, Ivan détaille davantage ses difficultés à choisir une école concrète d'architecture, et ses hésitations ne se glissent pas dans l'écrit : celui-ci est certainement plus lissé et plus travaillé. Il n'en reste pas moins qu'en comparant l'entretien et la lettre de motivation, le constat est que, dans l'entretien, l'interviewé utilise cette dernière comme un support précédemment créé pour parler de son passé.

Échelonner les tâches à accomplir : rationalisation ou récusation de *l'incertitude*

Nous avons constaté, en nous intéressant à l'encadrement institutionnel de départs étudiants, qu'une planification temporelle concourt au succès de la préparation du départ. Assistés par telle ou telle institution, les candidats à une mobilité définissent ainsi une série d'objectifs successifs et les réalisent l'un après l'autre. Dans ce sens, élaborer un calendrier de travail est une technique qui facilite la préparation du départ : elle permet de savoir où l'on va et où l'on est dans un moment concret et de retrouver ainsi de l'espoir et de la sérénité dans des situations difficiles.

Les entretiens suggèrent que même les départs encadrés de façon éphémère se préparent grâce à un découpage en micro-étapes. Ce dernier apparaît dans le récit de Zlata. Faute d'une institution qui accompagne sa démarche préparatoire, l'interviewée effectue elle-même une hiérarchisation chronologique des tâches qu'elle doit accomplir pour partir étudier en France. Elle est soucieuse de ne pas brûler les étapes. Zlata procède pas à pas, sans se précipiter. Elle se fixe des choses à faire « dans un premier temps », puis se consacre à d'autres :

> Zlata : Dans un premier temps, je comprends que, si je veux entrer à l'École du Louvre – moi, je voulais entrer en M1 –, je dois *d'abord* passer l'examen DALF

C1. Ils demandaient le niveau C1. […] [J'ai été alors] toute concentrée sur cet examen en mars. […]

OG : Et, en plus de ça, tu t'occupais du dossier Campus France ?

Zlata : Non, non, à ce moment-là, *ce n'était pas encore le temps* de m'occuper du dossier Campus France. […] *D'abord*, c'était l'examen, ensuite j'ai commencé à constituer le dossier d'inscription [pour l'École du Louvre]. Il fallait l'envoyer [par voie postale] avant le 15 avril. […] Et après, il fallait attendre la réponse de l'École pour valider mon dossier Campus France. […] Je ne l'ai validé qu'en juillet. […] Mais… il me fallait encore préparer tous les papiers pour le visa, et *c'était une* étape suivante qui a commencé, en juillet. Parce que [même si j'avais été admise à l'École], je n'avais pas encore reçu le papier officiel. Je n'avais pas non plus de logement [à Paris]. Ni d'argent sur mon compte bancaire.

Comme premier objectif, Zlata s'occupe ainsi de son examen de français et se maintient temporairement à distance d'autres objectifs à venir (inscription, logement, argent). Ce point semble capital : comme le prouvent les entretiens avec certains non mobiles (Vadim par exemple), anticiper de façon trop détaillée ce qui va advenir durant la préparation du départ peut amener à sortir de cette phase de la carrière, voire à ne pas s'y engager. En revanche, se concentrer sur des objectifs intermédiaires, envisageables à court terme, et mettre à l'écart ce qui n'est pas encore urgent dans le calendrier de la préparation du départ permet de pallier l'anxiété générale et de réussir quelques premiers pas en direction du départ.

La même façon de procéder que celle de Zlata se révèle dans bien d'autres cas. Nous avons effleuré ce sujet, quoique sous un autre angle, en parlant des interviewés qui présentent leur engagement dans le départ comme une action « spontanée », risquée, effectuée « sans trop réfléchir » et qui s'attribuent volontiers une « insouciance » ou un « aventurisme » (cf. Commencer à agir « tête baissée » ?). Rappelons que pour ces interviewés il importe, afin de commencer les préparatifs, de ne pas considérer d'avance les contraintes à venir, ou alors de façon très peu concrète, tout en ayant conscience de manquer de moyens pour réussir. C'est, parmi d'autres, le cas d'Ivan : pour commencer à agir dans la direction du départ et pour continuer, l'interviewé doit évacuer « la question d'argent » et ne pas y penser jusqu'au moment de son rendez-vous au consulat. Soulignons de nouveau que ce comportement est loin d'être irrationnel. Au contraire, il s'agit d'une technique à part entière. Ivan renonce à trouver d'un seul coup les réponses à toutes les questions que lui pose son départ éventuel en France ; pour le citer, il « décide »

de « fermer les yeux » sur ce qui n'est pas prioritaire dans l'immédiat. C'est ainsi que l'interviewé parvient à obtenir quelques résultats positifs (test de français, inscription), à savoir à préparer son départ en partie au moins. Cela lui donne l'envie de continuer et se réutilise comme un gage du succès à venir.

Si l'on peut reconnaître l'efficacité de cette technique afin de réaliser le départ, on peut également noter qu'en l'adoptant on devient de plus en plus captif de la préparation de celui-ci. Or, la réussite d'une démarche dans les préparatifs pousse à accéder à celle d'après et le coût moral de l'abandon devient de plus en plus considérable[1]. Ce moment émerge des entretiens avec les anciens étudiants de la section francophone du Collège universitaire français de Russie. En effet, le découpage des études au Collège en deux années (comme évoqué précédemment, leur première année est entièrement consacrée aux études au Collège et la question d'éventuelles études ultérieures en France est écartée) leur permet de ne pas se laisser entraîner par des craintes de ne pas pouvoir réaliser un départ étudiant ni de bénéficier d'un financement – tout en travaillant dans cette direction. Pour réussir, les élèves doivent ainsi rétrécir leur horizon temporel : se concentrer sur la première année, sans trop prévoir l'avenir à plus long terme. Ceux qui ont été admis en seconde année du Collège se manifestent ensuite comme les otages de leur réussite au Collège et ne peuvent pas ne pas donner suite aux préparatifs. Comme l'exprime Olga A., « il nous était clair que si l'on était en seconde année, on devait essayer [d'obtenir un financement pour des études en France] ». Rarement un élève de seconde année du Collège décide de ne pas tenter un départ. Cette impossibilité de sortir du processus dès que le seuil entre la première et la seconde année est passé est invoquée par plusieurs anciens collégiens interviewés : tous leurs camarades de dernière année postulent pour un financement sans plus « se torturer » (Olga A.) sur le fait de savoir s'ils vont réussir ou non, mais emparés par un « drive » (Zhanna) peu contrôlé. Selon Zhanna, une probabilité existe pour autant de se laisser engager dans un autre projet. Celui-ci doit en même temps être suffisamment fort pour renverser la poursuite de la préparation du départ (Zhanna évoque ainsi une jeune femme qui, au cours de sa seconde année au Collège, rencontre, selon l'expression de Zhanna, « le mec de sa vie », et décide de ne pas postuler pour des études en France).

[1] Un mécanisme proche est évoqué par Frédéric Sawicki et Johanna Siméant sous le nom d'« effets de cliquet » renforçant l'investissement militant. Sawicki F., Siméant J., « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », Sociologie du travail, 2009, vol. 51 n°1, p. 97-125.

Fractionner la préparation du départ en série d'enjeux intermédiaires est ainsi une technique au statut double. D'une part, elle signifie la rationalisation de l'incertitude. En procédant de la sorte, la personne en préparation du départ rend le processus un peu plus contrôlable, crée des repères et se donne les moyens de faire état de son avancement. Or, chaque objectif atteint sera matérialisé – certificat de langue, attestation d'inscription, justificatif de logement, etc.

> Ma réussite au DALF était très importante pour moi. C'est-à-dire, me voilà, le DALF C1 en poche et maintenant je dois partir, c'est définitif. (Larissa)

D'autre part, l'examen de français réalisé avec succès, le contact établi avec un établissement d'études en France ou toute autre réussite intermédiaire engagent de plus en plus dans le départ et rendent difficile l'abandon des préparatifs. Les premières réussites goûtées amènent également à privilégier l'action sur le pourquoi des choses. À partir d'un moment, la « peur » de Larissa de se retrouver en France, liée à son propre constat réflexif que son projet de mobilité est vague (« je me rendais bien compte que, dans mes rêves, mon avenir se terminerait avec mon arrivée en France »), ne la dérange plus et ne paralyse pas son action qui se déploie avec sa propre logique.

Notons enfin que cette technique qui consiste à décomposer l'objectif final en série d'objectifs intermédiaires s'accomplit avec une aisance différente selon les interviewés. Certains, tout en aspirant vaguement à des études à l'étranger, éprouvent des difficultés à organiser efficacement leur emploi du temps, à étager les objectifs et à s'occuper des plus immédiats. C'est le cas de Rimma, non mobile qui, tantôt, ne sait pas « par quoi commencer », à savoir ne peut pas définir l'ordre des actions pour réaliser un départ, tantôt ne peut pas réussir la première action – améliorer son niveau d'anglais – et se voit écrasée par la quantité de démarches à effectuer qui pèsent sur elle sous forme d'une masse amorphe de tâches. Appliquer cette technique exige ainsi vraisemblablement des compétences spécifiques, liées à l'habitude de planification et de gestion rationnelle du temps.

D'autres interviewés, d'ailleurs plus nombreux, évoquent des difficultés à rétrécir leur horizon temporel sur un court terme et à agir sans se demander quant à un plus long terme. Or, pour se focaliser sur des objectifs proches, ils doivent faire abstraction de l'avenir lointain et se laisser amener par le processus : « s'embarquer » (Dénis T.), se laisser prendre par un « drive » (Zhanna), sinon par une « hystérie » (Diamara) ou une

« frénésie » (Oleg) qui se déploient dans leur faculté. Cela se perçoit comme une perte de repères et de soi. Ce n'est pas par hasard que les épithètes par lesquelles ces interviewés caractérisent leurs actions, ou celles d'autres, durant la préparation du départ, ont souvent une connotation ambiguë et davantage négative. L'attribution très fréquente à soi-même d'un « spontanéisme » ou d'un « aventurisme » en est la plus anodine. Galina se qualifie de « naïve » et Véra de « folle », Ivan définit sa démarche comme « un peu irrationnelle » (tout en ajoutant qu'il ne s'agissait pas d'une « affaire cent pour cent irrationnelle »). Pour préparer son départ, cet interviewé doit « décider » de « faire tout simplement », « sans trop réfléchir », comme il le dit, en commençant par les démarches les plus faisables et en espérant que « tout [le reste] s'arranger[a] » au fur et à mesure. Il est en même temps gêné de se présenter de la sorte et il le fait avec un malaise et des réserves : si Ivan est « irrationnel » avec son espoir que « la question d'argent » se résoudra toute seule, c'est « un peu » et pas « comme cela », précise-t-il. Les interviewés signalent en effet qu'en préparant leur départ ils ignorent si leur démarche va aboutir et doivent assumer de ne pouvoir évacuer que les zones les plus proches de l'incertitude. Pour sacrifier un laps de temps et des efforts à un projet dont la réussite finale, ils le savent, est aléatoire, ils doivent ainsi, tout en étant planificateurs, refouler en quelque sorte leur volonté de prévoir l'avenir et leur réflexivité au profit des actions.

Attribuer un double sens aux activités du départ

Nous avons constaté qu'en préparant leur départ les interviewés doivent accréditer un travail, plus ou moins intense, dans la direction du départ et, simultanément, ils ne savent pas si leur démarche aboutira. Face à une telle incertitude, un risque existe de déployer des efforts qui ne seront pas récompensés par une réussite. Une solution qui ressort de nombreux récits : tout en préparant un départ étudiant à l'étranger, les candidats à la mobilité peuvent ne pas se considérer tout à fait en train de le faire. Or, pour emprunter les expressions fréquentes du terrain, les individus en préparation du départ, premièrement, font ce qui est censé être « utile dans tous les cas » (c'est-à-dire y compris dans le cas d'un non-départ) et, deuxièmement, agissent « juste pour essayer ». Cette possibilité d'attribuer un sens double à ce que l'on fait durant les préparatifs peut devenir une véritable technique permettant de progresser dans cette phase de la carrière.

Notamment, cela concerne les langues étrangères, qu'apprendre ou parfaire n'est pas jugé sans utilité quel que soit le résultat de la démarche pour préparer un départ. Dans l'extrait

de l'entretien avec Sabina, cité plus haut, figure cette attribution d'un double sens à l'étude de la langue française : « C'est bien [d'étudier le français], c'est merveilleux, c'est une perspective de lire les textes [philosophiques] français qui ne sont pas traduits. De plus, en avançant, dans deux ans environ, je pourrai m'inscrire dans ce Collège, étudier là-bas, obtenir une bourse et aller en France. » Ainsi, en fréquentant son cours de français, cette étudiante en philosophie ne fait pas que préparer un départ en France : elle travaille aussi sur la construction de la compétence susceptible de lui apporter des avantages dans son cursus national.

Y est connectée une représentation de la valeur d'un titre qui est le certificat en langue étrangère. Comme le remarque Olga A. : « Le DALF a une durée illimitée, cela peut servir dans l'avenir. » Les propos de Zhanna sont semblables, même si plus hésitants, concernant le diplôme de la section francophone du Collège universitaire français de Russie : « Cela est censé de ne pas être sans utilité. » De même, rappelons-nous Polina, pour qui le permis de conduire est perçu comme un investissement, même dans le cas d'un non-départ : « Ce papier sera utile dans tous les cas », se disait-elle en demeurant en demi-croyance quant à ses chances de partir, mais aussi en étant amenée à sacrifier ses études universitaires pour ses leçons d'auto-école. Elle persiste ainsi dans son apprentissage de conduite.

D'autres expériences et activités que les candidats à la mobilité vivent et pratiquent durant leur préparation du départ laissent également cette potentialité de leur attribuer une signification seconde. Nous l'avons vu concernant les voyages exploratoires à l'étranger de Boris et de Vladimir : les deux partent en vacances en combinant mission, immersion et tourisme. De même, Ksenia séjourne en France « à la fois pour les vacances et pour voir les écoles […], avec l'idée qu'au moins [elle va] voyager tout simplement et ne [va] donc pas être trop frustrée [dans le cas d'une non-admission] ». La fréquentation des intermédiaires du départ ou la construction de divers dossiers peuvent aussi être considérées par les interviewés comme une expérience féconde et précieuse en soi. Sans déni ni renoncement, passer des heures sur le site Campus France et sur des forums Internet est, pour Galina, l'occasion de s'informer davantage sur le pays qui la passionne. Elle est entièrement présente dans cette activité et en tire du plaisir ainsi que de riches enseignements ; elle découvre la France, l'Université française, la vie étudiante en France.

Plusieurs autres propos dans lesquels les interviewés caractérisent leur départ comme une « tentative » ou un « essai » peuvent aussi être interprétés à l'aune de cette technique. En

effet, puisque les activités de la préparation du départ ne sont pas désapprouvées socialement, ni non plus sanctionnées, et comportent une potentielle utilité même dans le cas d'un non-départ, on peut se laisser tenter : « juste pour essayer. » Cette expression est par exemple utilisée plusieurs fois par Alina : « juste pour essayer », elle envoie son dossier d'inscription à une école parisienne de design, « juste pour essayer », elle y va pour passer l'entretien d'amission. De plus, sa mère, que cite l'interviewée, se sert de ce même argument pour motiver sa fille à entreprendre un départ : « Tu peux tout simplement essayer. » Pour certains, chez qui il y a des sorties et des entrées dans la carrière de mobilité étudiante, il s'agit d'« essayer encore une fois », voire « la dernière fois » comme le formule Tamara.

Pour résumer, accorder un double sens aux démarches qui constituent la préparation du départ contribue à créer chez l'individu l'impression de ne pas être engagé exclusivement dans le départ, mais aussi dans d'autres projets, et ce tout en étant en train d'investir le départ. En cela, la portée de cette technique est non négligeable afin d'avancer. De plus, en combinaison avec la technique précédente, qui consiste à échelonner les tâches et suppose une certaine démission devant l'avenir à plus long terme, l'attribution du double sens aux activités du départ permet de retrouver un confort mental et de ne pas considérer sa démarche préparatoire comme « cent pour cent irrationnelle », mais seulement « un peu irrationnelle », pour citer de nouveau les propos d'Ivan.

Tenir les préparatifs secrets

Encore une technique repérable de cette phase de la carrière est de tenir secrète la préparation du départ. Cette technique ne saurait être généralisée, car ce ne sont pas tous les départs qui se préparent secrètement. D'ailleurs, le secret ne s'étend jamais sur le tout de l'entourage social de quelqu'un qui prépare un départ étudiant. Nous avons vu précédemment qu'il y a, durant la préparation du départ, un changement de la structure de sociabilité : s'opèrent ainsi, d'une part, un relâchement des liens avec ceux (amis proches, parents) qui dissuadent du départ et peuvent nuire la démarche en cours et, d'autre part, une mobilisation des contacts qui peuvent contribuer à la réussite de la préparation. Cette discontinuité qui se crée dans les pratiques de sociabilité peut prendre une forme assez délibérée et devenir une technique pour se maintenir dans la préparation du départ.

Puisque le succès de l'entreprise demeure trop indécis pour certains interviewés, leur départ commence et se poursuit clandestinement. Il s'agit d'une espèce de secret

« stratégique » que décrit Erving Goffman. Comme il le souligne, le secret « stratégique » n'est pas un secret « inavouable » qui peut discréditer l'image publique de la personne, mais celui dont le maintien est nécessaire pour la réussite d'une affaire[1]. Anastassia prépare ainsi son départ sans en dire un mot à son compagnon avec qui elle vit depuis l'université et qui est susceptible d'être contre ce projet. Le jeune homme ne sera mis au courant qu'à la veille du départ d'Anastassia. Le « boy-friend » d'Alina est également informé parmi les derniers du départ de l'interviewée : celle-ci lui communique en effet le fait accompli. Adelaïda taira ses préparatifs à sa mère jusqu'au moment de son admission à l'université. Ivan cache son départ à ses amis, physiciens comme architectes, et commence sa préparation sans discussion préalable avec ses parents, alors qu'il compte intimement sur leur aide financière. Plusieurs autres interviewés, sans donner de la matière pour affirmer que leurs préparatifs se sont déroulés véritablement en secret, laissent constater qu'un nombre restreint de personnes est informé, plus ou moins en détails, quant à l'affaire, alors que d'autres, dont des membres de la famille, certains amis et des connaissances, demeurent dans l'ignorance.

Au-delà d'être partiel, le secret est destiné à être dévoilé[2]. Deux fonctions peuvent être attribuées à sa révélation. Le secret peut être levé en pleine période des préparatifs, quand une partie plus ou moins grande des démarches est accomplie. C'est ce que font Ivan, Vladimir, Rada ou Adelaïda quand ils communiquent à leurs parents – ceux qui peuvent, en principe, contribuer financièrement au voyage d'études – qu'ils sont admis dans un établissement à l'étranger ou qu'ils ont réussi un examen en français. Pour les interviewés évoqués, aucun parent ne reste indifférent à ce succès intermédiaire de leur enfant et, sans que la demande soit forcément explicitement formulée à leur égard, tous accordent une aide, notamment financière, mais aussi morale, pour la poursuite des préparatifs[3]. C'est ainsi que Vladimir évoque un « changement d'attitude » de ses parents, jadis sceptiques concernant son départ : une fois appris le résultat positif de leur fils à l'examen pour le DELF B2, ils le soutiennent financièrement comme moralement dans ses préparatifs.

[1] Goffman E., La mise en scène de la vie quotidienne. 1. Présentation de soi, op.cit., p. 137-138.
[2] Comme le note Goffman, « la divulgation volontaire » est « l'une des étapes », suivant « la dissimulation », dans l'itinéraire moral de l'individu stigmatisé. Goffman E., Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Minuit, 1975, p. 123.
[3] Polina recourt par ailleurs à ce même procédé pour payer son permis de conduire. En effet, ses parents ne sont pas au courant que leur fille s'est inscrite à l'auto-école. L'interviewée a des économies qui lui permettent de payer un acompte, et ce n'est qu'en ayant passé le code de la route qu'elle annonce à ses parents son secret. Ceux-ci payent alors le reste pour que l'interviewée puisse achever son apprentissage déjà entamé et à moitié réussi.

Il se peut aussi que le secret ne se révèle qu'après l'obtention du visa, c'est-à-dire tout à la fin des préparatifs. Ivan le fait à l'égard de ses amis de Saint-Pétersbourg. En effet, comparés à ses parents, les amis locaux d'Ivan ne peuvent ni l'aider ni entraver son départ. Il n'a pas à les convaincre pour réussir. Dans le cas de son non-départ, qui n'est pas exclu jusqu'au dernier moment, l'amour-propre d'Ivan pourrait pourtant souffrir à la révélation prématurée de son secret (à un moment de l'entretien, il dit par exemple que ses amis architectes sont « jaloux » quant au fait qu'il veut « devenir architecte, [lui] aussi »). L'interviewé prépare ainsi son départ de façon clandestine et n'en parle que quand les préparatifs sont aboutis. Cette intention de ne pas « parler en vain » et de ne pas s'exposer au risque d'être l'objet de traitements désagréables (rires, jalousie) se manifeste aussi dans l'entretien avec Galina :

> Galina : [En répondant à ma question si sa professeure de français savait avec quel but cette jeune fille perfectionnait son français.] Oui, dès le début, je lui ai dit que je voulais partir en France après ma cinquième année [universitaire]. Et elle me soutenait. La seule personne qui me soutenait !
>
> OG : Ta maman, j'ai eu l'impression [suite à tes propos précédents] qu'elle te soutenait quand même dans tout ça ?
>
> Galina : [en hésitant] Maman était au courant. Parfois, elle me disait que… En effet, ce n'était pas tout le temps qu'elle prenait tout ça au sérieux. Mais elle était au courant. […] [Par contre,] je n'en parlais avec personne d'autre. Pour ne pas en parler en vain, pour ne pas être la cible de moqueries, voilà. [Elle continue avec l'air rêveur, en se rappelant certainement ses pensées lors de la préparation du départ.] Ne rien dire à personne jusqu'à… [mon départ] Apprendre le français, à la dérobée. Ensuite, m'inscrire à l'université [française], obtenir le visa et – si tout va bien – le dire à tous. Aux parents [de la famille élargie], aux amis, à tous : « Me voilà, je pars étudier en France. Demain. » [en souriant avec un plaisir]

En effet, ce que prépare secrètement Galina, c'est aussi le moment de gloire, de célébrité et de notoriété. Elle va dévoiler sa vie cachée pendant longtemps et susciter de l'admiration, de l'envie peut-être, des estimes. Dans ce sens, tenir les préparatifs secrets permet non seulement d'éviter les individus qui peuvent nuire au processus, mais aussi de se motiver pour réussir les épreuves, en goûtant d'avance le moment triomphal où le secret sera rendu public.

Techniques « magiques »

Le secret que Galina (mais aussi Ivan) s'attache à entretenir autour de son départ peut aussi être interprété comme une manifestation d'un rituel superstitieux : il s'agit pour l'interviewée de protéger son entreprise contre « le mauvais œil » et, à l'instar des sportifs, de « ne pas parler du match avant le match »[1]. Au cours de l'enquête, les interviewés n'ont pas été interrogés systématiquement à ce sujet. Quelques récits sur la préparation du départ font pourtant état de comportements et pensées qui ont un arrière-plan rituel, religieux ou superstitieux. Par exemple, à l'époque de son départ, Anastassia lit et relit, jusqu'à apprendre par cœur, Le petit prince ; elle accorde également une valeur quasiment fétiche à son journal intime qu'elle remplit régulièrement lors des préparatifs et qu'elle apporte à Paris (avec Le petit prince, format poche). Ces deux objets acquièrent clairement, pour l'interviewée, le statut de porte-bonheur. De même, nous le verrons, le départ de Lidia apparaît être finalisé grâce à des intersignes que lui annonce la chaîne Kultura. D'autres interviewés interprètent pareillement, lors de l'entretien, différentes rencontres et différents événements qui ont contribué positivement à leur départ, car leur ayant donné de l'espoir et du souffle pour continuer. « Le ciel », « le Dieu », « un haut » ou « une chance » sont ainsi mentionnés abondamment. Le départ peut même bénéficier de la présence d'un « ange gardien » personnel (Svetlana).

Ce recours à un domaine divin, magique ou « ésotérique »[2] est directement lié au faible contrôle par l'individu de sa préparation du départ. Des procédés magiques sont ainsi de véritables techniques qui aident à créer l'ambiance d'espoir, à couper les hésitations et – finalement – à agir[3]. En d'autres mots, pour citer un article sur les superstitions chez les sportives de haut niveau, leur rôle est de permettre « de faire face à des situations incertaines, voire risquées, de diminuer le niveau d'anxiété des pratiquants, de mieux maîtriser des situations vécues comme incontrôlables »[4]. Comme le remarquent les

[1] Eluère M., Héas S., « Superstitions, cultures et sports, entre croyances et rationalisations. Le cas exploratoire d'une équipe féminine professionnelle de volleyball en France », Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 2017/1 n°113, p. 25-55, p. 37.

[2] La remarque d'Everett Hugues au sujet des médecins et plombiers qui doivent souvent employer « des techniques ésotériques au profit de personnes en détresse » (Le regard sociologique, op.cit., p. 87) me vient à l'esprit à ce propos. Concernant mes interviewés, en préparant leur départ, ils sont souvent à la fois « en détresse » et amenés à devenir une sorte de médecins et plombiers qui doivent dépanner eux-mêmes, y compris, faute de mieux, de façon « ésotérique ».

[3] Cf. l'approche durkheimienne de la religion : une des fonctions qu'attribue le sociologue aux croyances religieuses est que celles-ci confèrent à l'individu de l'énergie d'agir. Le croyant est ainsi quelqu'un « qui peut davantage », écrit le sociologue. Durkheim É., Les formes élémentaires de la vie religieuse, PUF, éd. Quadrige, 2013 (1960), p. 595.

[4] Eluère M., Héas S., « Superstitions, cultures et sports, entre croyances et rationalisations… », op.cit., p. 29.

auteurs, dans la pratique sportive de haut niveau, l'entraînement le plus rationnel côtoie des comportements superstitieux et religieux. Ceux-ci ne sont en même temps pas sans rationalité dans la mesure où ils cherchent de l'efficacité et de la performance.

Voici l'extrait de l'entretien avec Lidia dans lequel apparaissent des « signes » que l'interviewée interprète comme prometteurs. C'est à la réception de ceux-ci qu'elle peut rebondir, car, après avoir postulé sans succès pour une bourse d'études en France, l'interviewée est sur le point d'abandonner la préparation de son départ :

> Lidia : [À un moment,] j'ai été à deux doigts de ne pas partir. Mais j'ai eu des signes. […]
>
> OG : [En revenant à ce sujet que tu viens d'aborder,] c'était quoi ces signes ?
>
> Lidia : [en me mimant avec une ironie] « Ces signes » ? Oh, mon Dieu, il y a encore des gens qui ne savent même pas ce que sont les signes ?! [L'interviewée rit, puis tient un court silence après lequel elle parle avec un ton plus neutre.] Par exemple, un jour, je rentre du travail et allume la TV… Et voilà, sur la seule chaîne que je regarde, la chaîne Kultura, on transmet une émission sur les soies à Lyon ! Tu comprends ?! Justement à ce moment-là [où je suis sur le point de ne pas aller à Lyon pour étudier la mode et le textile].

On peut supposer, à travers les propos de Lidia, qui est à la fois surprise et irritée par ma demande de précisions, qu'être attentive à des « signes » est plutôt une pratique courante pour elle. Tout au long de l'entretien, l'interviewée se positionne en effet comme quelqu'un de spirituelle. Avant son départ en France, elle s'intéresse à la peinture d'icônes et à différents systèmes religieux, dont orientaux ; elle fréquente, comme auditrice libre, la faculté de philosophie et différents cours de développement personnel. De plus, son retour en Russie (notre entretien a eu lieu après celui-ci, suivi d'un départ de Lidia en Allemagne) sera aussi – communique-t-elle – précédé de « signes » qui lui annoncent qu'il est temps de quitter la France. Pour ainsi dire, Lidia existe dans un monde régi fréquemment par des « signes ».

Pourtant, dans les propos de Zlata, qui ne semble pas habituée à accorder un crédit à des « signes », ces derniers apparaissent également :

> Zlata : [Durant la préparation du départ,] j'avais constamment des signes... C'est-à-dire, je me disais que si j'allais dans une bonne direction, j'aurais des signes. Et j'avais des signes. Positifs. [sur un ton de satisfaction]

OG : Tu es un peu… superstitieuse, c'est ça ?

Zlata : [avec un ton qui veut souligner son désaccord avec une telle interprétation] Il ne s'agit pas de superstitions. J'avais tout simplement besoin d'un soutien. Personne ne croyait que je réussirais. Ma maman n'y croyait pas, ma meilleure copine non plus. Elles ne m'en dissuadaient pas, mais ne croyaient pas [que je réussirais]. L'impression était que je faisais quelque chose d'irréel. Moi, j'avais besoin de croire que j'y arriverais.

Est alors évoquée la fonction des « signes ». On comprend que c'est en ayant une impression exacerbée de solitude durant ses préparatifs que Zlata invente des méthodes à elle pour se remonter le moral. De même, rappelons que, pour déposer son dossier de demande de visa, Zlata vient au consulat « toute souriante », « bien coiffée, avec du rouge à lèvres ». En soignant ainsi son physique et sa posture pour ce rendez-vous officiel, elle paraît non seulement coquette, mais aussi superstitieuse : elle accomplit en effet une espèce de rite magique et protecteur. On peut noter que ce rituel n'est pas en concurrence avec d'autres techniques dans le processus de la préparation du départ : sans les remplacer, il les complète plutôt. La réussite des préparatifs de Zlata ne repose pas sur des « signes » (nous ne saurons jamais lesquels, car l'interviewée ne répond pas, ne serait-ce que parce que cela renvoie justement à un secret « inavouable » pour l'interviewée) ni sur un beau physique.

Une autre observation est que le versant « magique » peut apparaître là où l'on ne l'attend pas. Les régimes de vie ascétiques que Zlata, Svetlana, Sabina ou d'autres personnes interviewées s'attachent à perpétuer lors des préparatifs et les interdits qu'elles s'imposent (quant aux sorties avec les amis, aux dépenses d'argent, etc.) peuvent aussi renvoyer à une sorte de croyance intime au salut et à une récompense. Des vertus magiques sont en effet attribuées à des efforts personnels que ces interviewées sont amenées à produire pour préparer leur départ.

3. Variations dans la préparation du départ

Précédemment, nous avons eu plusieurs occasions de constater que les départs pour les études à l'étranger ne se préparent pas de façon identique. D'abord, la durée de la préparation varie amplement, allant de quelques mois pour les uns à plusieurs années pour d'autres. Ensuite, si certains départs se préparent – ou se disent être préparés – sans difficultés majeures, d'autres se révèlent systématiquement confrontés à des remises en

question. Enfin, les entretiens dévoilent des variations selon le degré de planification des activités de la préparation du départ. Ces variations sont d'une importance à ne pas négliger et méritent d'être analysées spécialement, dans une section à part. Une hypothèse pourrait être formulée selon laquelle les départs varient en fonction tant des conditions économiques et culturelles des individus qui les préparent que de leurs expériences sociales antérieures. Il convient en même temps de souligner que ce lien n'est pas automatique. En effet, on ne peut pas affirmer sans précautions ni réserves que certaines caractéristiques et expériences facilitent la préparation du départ étudiant tandis que d'autres ne font que l'entraver. La réalité de la démarche pour partir étudier apparaît plus complexe. Les entretiens montrent en particulier que la phase du départ admet de multiples défis et de multiples solutions dont les unes seront rejetées au profit d'autres par une personne concrète. En d'autres termes, la phase d'actions qui est la préparation du départ varie doublement : d'une part, les conditions dans lesquelles celui-ci se réalise, et, d'autre part, les réponses individuelles à la situation du départ fluctuent, étant en lien avec les caractéristiques sociales et les dispositions précédemment formées des individus préparant un départ.

Départs longs/rapides

Les départs se préparent avec une vitesse différente selon les interviewés : le départ d'Alina se prépare en trois/quatre mois, alors que celui de Sabina en quatre ans. En règle générale, les personnes qui apparaissent être en mesure de préparer rapidement leur départ sont celles qui avaient des possibilités de remplir par avance les conditions du départ. Deux types d'atouts y orientent le processus : les compétences linguistiques construites sur une longue période et les ressources financières suffisantes pour penser aisément et réaliser le départ. La distinction entre les départs préparés longuement et ceux qui ont été préparés rapidement renvoie ainsi à l'importance du travail préparatif à effectuer pour quelqu'un qui souhaite étudier à l'étranger, en commençant par un éventuel rattrapage linguistique et des recherches de financements d'études. En particulier, apprendre une nouvelle langue ou se munir d'un certificat attestant du niveau de la langue que l'on a étudiée durant des années ne sont pas deux démarches équivalentes temporellement. De fait, les interviewés qui n'ont pas bénéficié d'une éducation linguistique précoce de qualité doivent normalement traverser un processus étalé sur plusieurs années pour préparer leur départ. Selon cette perspective, on pourrait considérer les modalités de scolarisation – et

les conditions socio-économiques qui y sont associées – comme fondamentales pour pouvoir préparer au plus vite le départ étudiant (cf. chapitre 4).

Il ne s'agit par exemple pas pour Alina, ancienne élève d'une école renforcée en français, d'apprendre la langue française au moment où elle consent, incitée par sa mère, à intégrer une école parisienne de design. Même si, selon cette interviewée, son français de l'époque est de faible niveau et c'est l'anglais qu'elle préfère, Alina est en mesure de mener une conversation en français : lors de l'appel téléphonique de l'administration de l'école, à la réception de son dossier d'inscription, elle réussit à comprendre son interlocuteur et à négocier les horaires de l'entretien d'admission. L'interviewée peut également se rendre pour une semaine à Paris afin de passer cet entretien (à comparer avec le cas de Véra, cité plus haut, qui n'avait pas de possibilité financière d'aller à Paris pour le concours d'entrée). Les frais de scolarité élevés dans cet établissement privé ne constituent pas non plus un frein à la mobilité étudiante d'Alina. De plus, voyageuse expérimentée (vacances fréquentes en Europe, séjour Work&Travel aux États-Unis), l'interviewée n'est pas anxieuse quant aux formalités de visa ; elle accomplit rapidement ces dernières sans se compliquer le départ par des scrupules excessifs. Plusieurs conditions sont ainsi remplies d'emblée dans ce cas afin d'effectuer la préparation du départ au plus vite.

En revanche, Sabina ou d'autres doivent investir plusieurs années dans leur préparation du départ, car leurs compétences linguistiques et ressources financières ne leur permettent pas de réussir les préparatifs dès qu'un voyage d'études est pensé. Souvent, ils ne peuvent pas en même temps s'appuyer sur une expérience préalable en termes de circulations internationales et de démarches qui y sont liées. Le temps qu'ils mettent pour parvenir à partir étudier est alors plus important. De cette façon, il existe un lien incontestable entre la durée des préparatifs et les ressources et compétences acquises préalablement.

Ce lien n'est pourtant pas univoque.

En effet, les départs qui peuvent attendre se révèlent également comme luxueux. Si quelques départs se préparent longuement, c'est parce qu'il ne s'agit pas, pour certains interviewés, de partir hâtivement. Ils ne s'engagent pas dans n'importe quel départ, peuvent également sortir d'une préparation pour entrer dans une autre qui leur paraît meilleure. Ils prennent leur temps pour réfléchir, pour obtenir le diplôme national ou finaliser d'autres projets entamés. Par exemple, si Dénis T. refuse la bourse d'études du président de Russie qui lui a été attribuée du fait de son parcours d'excellence, c'est parce

que, conscient d'être un « excellent étudiant », le « meilleur de [sa] faculté », il peut se permettre des hésitations, voire des caprices, ainsi que des remarques quant à un manque d'organisation du service international universitaire et au caractère « douteux » de la bourse qui lui a été assignée. Dénis T. s'autorise également des espoirs qu'une « autre voie », bien meilleure, s'ouvrira devant lui « un jour ». Il prépare ainsi longuement son départ en France. De même, Andrey Z. temporise. Avant de s'arrêter sur des études à HEC Paris, il se livre aux activités de la préparation d'un départ en Italie, puis en Suède : « J'ai examiné plusieurs possibilités », explique-t-il. Pour réaliser son départ en France, l'interviewé n'est par ailleurs pas contraint d'apprendre la langue française, car l'établissement qu'il souhaite intégrer propose un cursus anglophone.

> Andrey Z. : Dans un sens, je me jetais de tous côtés, de façon un peu irrationnelle. Quoique… Ça dépend de ce que l'on entend par irrationnel. [petit rire] Le mari de ma sœur me dit constamment : « Jusqu'à trente ans, on construit le fondement de sa vie. Après trente ans, on construit quelque chose sur ce fondement. » En principe, je suis d'accord. Et je comprenais qu'à l'époque je minais le fondement, en sautant d'une chose à une autre. […] D'une part, j'ai accumulé un bagage – j'ai étudié, j'ai travaillé pendant deux ans – et, en principe, j'aurais pu construire sur ce fondement. D'autre part, je comprenais que… que par la suite, ce serait plus difficile de construire un nouveau fondement.
>
> OG : [en souriant] Tu veux dire que tu ne voulais pas un fondement pour une petite datcha, mais bien pour un grand château ?
>
> Andrey Z. : [en souriant] Oui, on peut dire que c'est ça.

Notons bien que la remarque de l'intervieweuse, quoique atténuée par le ton de plaisanterie, est impuissante à faire basculer la bonne humeur d'Andrey Z. Ce dernier organise son départ sans précipitation, en écartant des projets d'une petite envergure ; il réfléchit, compare et anticipe, et cela prend du temps.

Ce ne sont pas tous les interviewés qui se permettent des indécisions et des délais comparables à ceux de Dénis T. ou d'Andrey Z. Certains apparaissent en effet ne pas être en mesure de payer le prix de la préparation lente du départ ni d'espérer avoir une autre opportunité de partir que celle qui se présente – parfois de façon très inattendue – devant eux un jour. Leur départ à l'étranger se prépare ainsi rapidement, et ce à cause d'un manque de compétences et de ressources à leur disposition. Par exemple, le départ d'Anton se décide et s'organise en deux/trois mois. Il n'est pas question pour l'interviewé de prolonger sa préparation du départ au-delà de ce laps du temps. La bourse d'études qui

lui a été accordée est perçue comme une chance rare qui peut-être ne se répétera jamais. Une conjoncture exceptionnelle se crée également pour cet étudiant en architecture concernant la compétence linguistique : Anton n'est pas sollicité à passer un examen de français (mais, comme il le dit dans l'entretien, quelques années après son départ, une maîtrise du français entre dans la liste des conditions obligatoires de ce programme d'échange auquel il participe). Se rendant en France sans connaître la langue française (ni la langue anglaise), Anton accepte ainsi un départ relativement précaire et peu réfléchi. Il peut à peine se permettre d'agir autrement sans avoir le sentiment douloureux et culpabilisant d'une occasion manquée et d'une vie peut-être ratée.

Dans le départ de Polina se manifeste une même conviction qu'une seconde chance pourra ne pas se présenter. En particulier, il s'agit pour cette interviewée de ne pas laisser s'échapper une proposition de travail (fille au pair) permettant d'assurer des études en France. Son départ se prépare à la hâte (et s'effectue au prix d'un abandon des études supérieures nationales), une large place étant accordée dans son récit à un enchaînement de circonstances et au hasard. Polina retrace pendant longuement ce « hasard » qu'elle n'hésite pas une seconde à s'approprier. Elle en parle avec un grand plaisir, à la manière d'une pièce de théâtre, sans oublier le moindre détail accompagnateur de la mise en scène. Rappelons que Polina souhaite partir en France depuis longtemps, mais ce sur le mode d'un « rêve » fort irréaliste. Elle se maintient dans une préparation de départ grâce notamment à la possibilité d'accorder un double sens à ses activités. Durant une soirée, son rêve se transforme en réalité et, deux mois plus tard, Polina se retrouve en France :

> Maintenant, il ne reste qu'à mettre de la musique suspense [pour accompagner mes propos]. C'était en été, après ma troisième année à l'université. J'étais dans mes rêves sur la France. J'étais réellement déprimée, je ne faisais qu'embêter mes parents sur ce sujet. […] Une soirée ordinaire de juillet, je passe chez ma grand-mère. Elle me dit : « Bon, [Polina], tu vas réussir ta vie. Tu vas bientôt terminer l'université, tu vas aller à l'école pour apprendre le français aux gamins… » Moi : « Non ! Jamais, jamais, retiens-le, jamais je n'irai travailler à l'école ! » Tout en larmes, je reviens à la maison. Je mets *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, je regarde le film, le quartier de Montmartre, je suis toujours en larmes. Puis, tout à coup, le téléphone sonne. [L'interviewée marque une pause.] Je réponds. C'est la directrice de la chaire de la langue française [faisant partie de la faculté où Polina étudie à ce moment-là]. Et elle me dit : « Tu sais, [Polina], je viens de parler avec une fille qui a étudié à la faculté il y a quelques années. Maintenant, elle habite Lyon… » À l'intérieur de moi, tout commence déjà à trembler. [rires] « Elle habite Lyon, elle travaille comme jeune fille au pair et elle connaît une famille française

> qui cherche une fille au pair pour l'année scolaire à venir, [continue la directrice.] Avec le permis de conduire. [en soulignant par la voix l'importance de cette condition] » Il faut dire que la directrice savait bien que j'avais récemment obtenu le permis, car, avec l'auto-école, j'avais manqué pas mal de cours [à la faculté]. En bref, moi, je me mets à crier dans l'appareil, en pleine crise de nerfs [elle crie dans un appareil téléphonique imaginaire dans sa main] : « Ne téléphonez plus à personne ! C'est moi qui irai là-bas ! Moi, j'irai là-bas, c'est décidé ! » [rires] Elle [en mimant le ton de quelqu'un de calme et de raisonnable] : « [Polina], chérie, ne sois pas si pressée. C'est quand même un pas sérieux. Il faut réfléchir, demander l'avis de tes parents… » Moi [en criant] : « Non, non ! C'est déjà réfléchi, j'y vais, mes parents sont déjà d'accord ! » Et je sens derrière mon dos maman et papa garder un morne silence… [...] Papa s'est finalement calmé du fait que la proposition émanait de mon université, et non pas de n'importe qui. J'étais nerveuse quant à conduire la voiture : je n'avais encore eu aucune expérience. Jeune conductrice et amener des enfants à l'école ! J'avais peur. Mais avec papa, on s'est entraînés un peu. [petit rire] […] Deux mois plus tard [après cet appel], j'allais à Lyon.

Notons que, dans ce type de départ – rapide suite à des ressources limitées –, les préparatifs ne se terminent pas forcément par l'arrivée dans un pays étranger, et le séjour est fréquemment utilisé comme un moyen de parachever le départ étudiant. Polina n'intègre une école des beaux-arts que l'année suivante après son départ ; Nadejda (dont le départ s'effectue quasiment de la même façon que celui de Polina) n'est admise qu'en tant qu'auditeur libre dans l'École du Louvre et ce n'est qu'une année après son arrivée qu'elle parvient à obtenir la confirmation de son inscription à l'École. Quant à Anton, il éprouve de grandes difficultés d'ordre linguistique et doit redoubler son master 2 à Marseille : tout se passe comme si ces interviewés étaient contraints de parachever sur place leur départ effectué précipitamment.

En résumé, la préparation du départ ne se fait pas à la même vitesse selon les interviewés et cette variation cache un registre social prononcé. Les préparatifs, longs ou rapides, peuvent en même temps renvoyer à des situations diamétralement opposées en termes de compétences et ressources. Une idée complémentaire qui ressort en examinant les départs préparés en urgence est que l'arrivée à l'étranger ne coïncide pas forcément avec la fin des préparatifs pour le départ. En d'autres mots, la frontière entre la phase de la préparation du départ et la phase du séjour apparaît assez floue, même si au premier regard cette frontière semble aller de soi, pour les interviewés comme pour des chercheurs, du fait d'un déplacement physique que l'on effectue.

Départs « faciles »/« difficiles »

Parmi mes interviewés, il y a ceux qui présentent leur départ comme préparé avec une relative facilité, et d'autres qui s'attardent spontanément sur les difficultés, parfois nombreuses, qu'ils ont vécues durant leur préparation du départ. Sans avoir la possibilité de dire, avec certitude, si le départ était « facile » ou « difficile » en réalité, s'il était subjectivement vécu comme tel ou bien s'il l'est davantage dans le récit de l'interviewé, on peut émettre quelques hypothèses. En effet, plus est élevée la quantité de travail que tel ou tel interviewé est censé effectuer dans le but de partir étudier à l'étranger, plus le départ est difficilement vécu. Et, réciproquement, moins de travail complémentaire doit accomplir le candidat à une mobilité étudiante, plus « facile » sera son départ[1]. Nous avons pu nous en assurer lors des développements précédents qui montrent que l'incertitude varie d'un départ à un autre et que celle-ci est plus élevée pour les interviewés qui manquent de moyens financiers ou de compétences linguistiques. Ils fournissent normalement un effort intense afin de combler ces manques. Souvent, leur préparation du départ est aussi concentrée autour de l'élimination – non facile – de leurs propres représentations pessimistes quant à la faisabilité d'un départ étudiant. De cette façon, si l'on compare les départs de Stanislav, Daria, Diana ou Ékaterina d'une part et, d'autre part, ceux de Véra, Sabina, Adelaïda ou Lidia, le constat s'impose que les préparatifs des premiers sont considérablement plus « faciles » que ceux des seconds.

Le matériau est pour autant contradictoire à ce sujet.

D'une part, chez les interviewés dont la condition scolaire et économique est favorable pour préparer « facilement » un départ étudiant émerge une aisance plus grande devant le côté administratif du départ. Ils sont plus insistants, plus sûrs d'eux et plus portés à communiquer avec les institutions du départ sur un pied d'égalité. En d'autres termes, l'ensemble des compétences sociales, associé à leur position privilégiée dans l'espace national, facilite leur départ à l'étranger. On le voit à travers le témoignage de Stanislav sur l'épreuve de conversation avec les fonctionnaires de Campus France. Tout se passe comme si cet interviewé avait appris quelque part (ne serait-ce qu'en travaillant comme directeur d'une filiale d'une grande compagnie internationale, et ce après une école renforcée en anglais et la faculté prestigieuse de management international) l'art de

[1] Notons pour autant que, même si le travail pour préparer le départ s'effectue au prorata des compétences et des ressources que l'on a initialement, l'acquisition de ces dernières est aussi un travail, sauf qu'il est effectué à d'autres temps de vie (i.e. les compétences linguistiques) ou par d'autres personnes (i.e. le travail qu'accomplissent les parents qui financent le séjour d'études).

communiquer efficacement et de se faire respecter. Il parvient à construire une complicité avec un fonctionnaire du fait de son niveau en langue française (Stanislav ne la connaît pas au-delà de quelques bases, préférant – « bien sûr », comme il le dit – communiquer en anglais, langue qu'il maîtrise largement). Il se positionne de plus comme quasiment donateur bénévole d'œuvres d'art aux institutions qui décident de la qualité de son dossier. Selon son récit, les représentants des institutions du départ s'intéressent également, à titre privé, au déroulement de son séjour en France :

> Mon cas était un peu hors norme, et [dans l'agence Campus France] on m'a demandé pendant assez longtemps pourquoi je voulais changer de métier. On m'a dit que j'étais le premier à vouloir étudier [en France] la photographie et non pas l'économie ou le management. Ils s'y intéressaient beaucoup : « Pourquoi ? Comment ? » Mais, au bout de compte, on a eu un bel échange. Je leur ai même offert mes quelques photos, pour qu'ils puissent décorer un peu leurs murs… Et ils m'ont écrit cet hiver pour prendre de mes nouvelles… « Comment vas-tu, [Stanislav] ? » En bref, tout était bien de ce côté-là, je ne peux rien dire. […] Ma lettre de motivation, je l'ai rédigée [en français] grâce à Google translate. [rires] Et… ils l'ont lue. [rires] En riant. « Tiens, ce n'est pas mal, [ils ont dit,] on voit au moins que vous l'avez rédigée vous-même, c'est un plus. » [rires] Là-bas, il y avait deux fonctionnaires, un Français et une fille russe. Le Français m'a demandé, en français : « Parlez-vous français ? » Moi : [avec un ton assuré] « Oui ! » Et je le vois écrire sur le formulaire devant lui : français – très bien. Mais, bien sûr, nous avons parlé en anglais. En bref, avec ce Campus, tout était nickel. […] Au consulat, on m'a aussi demandé de faire voir mes photos. Je leur en ai aussi offert quelques-unes, comme ça. Pourquoi pas ? [L'interviewé produit un geste de quelqu'un qui donne généreusement quelque chose.]

D'autre part, une situation favorable envers le départ (compétences linguistiques développées et coûteusement acquises, expériences internationales antérieures relativement rares, condition économique privilégiée) peut créer des attentes élevées qui se fragilisent durant les préparatifs et rendent « difficile » le départ, alors que la personne a toutes les chances de le préparer « facilement ». Un manque de contrôle de la situation, de longues périodes d'attente des résultats de telle ou telle démarche et « le silence radio » de la part des différentes instances et personnes dont dépendent les préparatifs sont ressentis comme très stressants par ces interviewés et seront interprétés en termes d'impuissance. Ils sont aussi plus inclinés à reprocher, et ce avec indignation, aux fonctionnaires leurs incompétences et leur indifférence.

> Campus France, je maudis ce machin. […] Oui, Campus France, cela marche très mal. […] [En évoquant le nom d'une responsable locale de Campus France] Cette [dame], je la connais, c'est par ailleurs la mère d'une de mes camarades de classe qui étudie actuellement à [nom d'une ville en France]. Elle travaille dans ce bureau depuis une dizaine d'années et elle ne sait rien. Elle ne peut répondre à aucune question ! [...] Et finalement, tu es toute seule devant ce formulaire casse-tête à remplir et tu commences à avoir une crise de nerfs… Parce que c'est un délire, cette procédure. C'est à se taper la tête contre les murs. (Daria)

Pourtant, il n'y a pas trop de raisons pour Daria de « [se] taper la tête contre les murs » en préparant son départ étudiant. Ancienne élève d'une école renforcée en français, elle est, par exemple, exempte de certifier sa connaissance du français pour intégrer l'enseignement supérieur en France. En effet, comme tout élève ayant conclu ses études dans la section francophone de cet établissement réputé, l'interviewée possède déjà un certificat délivré par le ministère des Affaires étrangères de France, suite à un contrat de coopération entre cette école de Saint-Pétersbourg et l'Université française. De plus, la question de la recherche de logement et de justificatifs de logement est évacuée d'emblée dans ce départ, car la famille de Daria possède un appartement à Paris. Enfin, la solitude de l'interviewée dans la démarche est aussi à relativiser : ses parents la soutiennent sans réserves et assument la totalité des frais de son séjour d'études ; elle connaît également des francophones, russes et natifs, en Russie et en France, pouvant l'aider moralement ou en termes d'information.

En effet, si Daria éprouve une grande irritation envers les fonctionnaires et règles administratives, c'est parce qu'elle est habituée à d'autres égards. C'est son rôle de demandeur – d'un renseignement, d'un service ou d'un papier – qui lui est insupportable. L'extrait de l'entretien avec Stanislav, cité ci-dessus, dissimule probablement cette même attitude, car même si l'interviewé parvient à détourner la situation en sa faveur, c'est en effet durant notre entretien, c'est-à-dire en conversant post factum avec autrui.

Pour comparer, chez les interviewés dont la préparation du départ se révèle sensiblement plus sophistiquée que celle de Daria, car demandant un travail de création de compétences manquantes et de recherches de financements et se déroulant souvent dans un contexte d'isolement, on observe une plus grande résistance au stress des préparatifs, parfois une sorte de docilité envers les démarches surnuméraires. S'ils sont en mesure d'affronter un départ « difficile », c'est, entre autres, parce qu'ils acceptent ce contre quoi Daria ou d'autres s'agacent et se révoltent.

L'extrait de l'entretien avec Véra peut être cité à ce propos. L'interviewée décrit la situation lors de laquelle un fonctionnaire de consulat lui communique que ses chances d'obtenir un financement pour un stage d'études en France sont nulles. Ce que la mise en écrit ne rend probablement pas pleinement visible, c'est que les explications du fonctionnaire que transmet Véra lors de l'entretien, et notamment l'expression « le tiers-monde », frappe davantage l'intervieweuse que l'interviewée. Cette dernière répond en effet à une question autre que celle que je lui ai posée et ne s'approprie pas la possibilité de discuter de la légitimité de l'expression « tiers-monde ». Son ton est neutre, elle n'est ni fâchée ni surprise, en tout cas de l'extérieur, par les propos du fonctionnaire qui l'accueille :

> Véra : [Je suis venue au consulat et, en réponse à mes questionnements quant à un financement d'études auquel je pourrais espérer], il m'a dit : « Il y a une bourse du CROUS, mais dans la mesure où tu es hors de l'UE et que tu es en design… » [elle continue sur le ton de la confession] C'est que pour [pouvoir bénéficier de] cette bourse, il ne faut pas aspirer à un métier créatif, mais à un autre métier, normal. Parce que quand ils investissent de l'argent – c'est la France qui investit de l'argent dans les pays du tiers-monde – naturellement, ils veulent des métiers comme… Ils veulent… des médecins ou autres, et non pas des métiers créatifs. Et voilà, il m'a dit qu'il n'existe pas de bourse pour moi : « Parce que tu veux faire du design et que tu es d'un pays du tiers-monde… »
>
> OG : Ah bon, il a dit ça [que tu étais issue du tiers-monde] ?!
>
> Véra : Oui, il a regardé la liste des bourses et il a dit ça [qu'il n'existait pas de bourse pour moi]. Ce n'est qu'une année plus tard qu'il m'a dit : « OK, on va te trouver une bourse. »

Véra n'apparaît en même temps pas soumise ni tolérante envers ce qu'elle trouve injuste. Dans son récit, s'agit-il de sa famille d'origine, de l'université dans son pays ou de ses études en France, elle cite de nombreuses personnes qui « ont » quelque chose qu'elle ne possède pas : des « parents riches », des « relations » ou encore un ordinateur personnel. De plus, tout à la fin de notre premier entretien, en répondant à ma question habituelle sur ce qu'elle trouve encore important de dire, Véra parle d'un « douloureux sentiment d'injustice » qui l'accompagnait depuis l'enfance, marquée par des privations. Enfin, lors de notre troisième et dernier entretien, l'interviewée, actuellement chef de projet dans un bureau de design à Paris, détaille ses récentes mésaventures pour changer son statut de

séjour en France, d'étudiant à salarié, et n'hésite pas à critiquer le bien-fondé de la frontière – perçue comme discriminatoire – qui sépare les étrangers des nationaux.

Si, à l'époque de son départ, elle ne conteste pas – en conversant avec un représentant de l'institution impliquée – les définitions proposées, c'est parce qu'elle est en démarche pratique. En préparant son départ, Véra cherche de l'efficacité, et discuter avec le fonctionnaire ne serait en effet pas efficace. C'est dans ce sens que l'interviewée s'avère être bien armée pour préparer son départ : en considérant la situation qui se crée comme un état de fait qu'elle doit assumer et auquel elle doit s'adapter, tout en mettant de côté, fort probablement, sa sensibilité.

En effet, le fonctionnaire évoqué change d'avis une année plus tard après la conversation citée par Véra. Durant cette année-là, l'interviewée ne renonce pas à l'idée d'étudier en France. Elle entre en action autrement, en se déplaçant comme un cavalier aux échecs : elle se propose en tant que designer graphique bénévole pour des manifestations culturelles organisées par le consulat. L'interviewée travaille en cette qualité en complément de ses études universitaires nationales et de son travail rémunéré pour assurer celles-ci. Un financement pour ses études lui sera alors « trouvé » au bout d'un temps. Sa disposition à s'obstiner à des échecs et à s'investir dans un travail s'avère ainsi rentable dans son départ. De plus, même si celui-ci est « difficile », il n'est pas systématiquement présenté comme tel. C'est aussi un bel exploit dont Véra est fière et une belle aventure qui la fait sourire (parfois rougir, et c'est pour cela qu'elle se définit à un moment comme « folle »).

On trouve d'autres exemples pour affirmer que la persévérance, l'assiduité ou la fougue ne manquent pas aux interviewés peu dotés de compétences en langues étrangères et peu fortunés, et se trouvant ainsi dans des conditions peu propices pour préparer un départ étudiant. C'est par exemple souvent en transposant dans leur rattrapage linguistique des dispositions plus générales à travailler scolairement que plusieurs parviennent à combler leurs déficits de compétences linguistiques. Ce point est très visible concernant Sabina. Cette interviewée reçoit une éducation scolaire peu centrée sur les langues étrangères, mais ses schèmes d'actions élaborés dès lors, dont l'habitude à des efforts réguliers et à une conduite ascétique, s'appliquent largement pour combler, même si relativement tardivement, les insuffisances de sa scolarisation initiale. La tâche n'est pourtant pas si « difficile » pour cette jeune femme, car ordinairement accomplie. En d'autres mots, en

travaillant acharnement pour préparer son départ, il ne s'agit pas pour Sabina d'aller contre elle-même, mais de suivre ses inclinations propres, étant à leur tour produites par des situations antérieurement vécues par elle.

Des opinions d'autres personnes, proches ou dotées d'une autorité, s'exprimant en défaveur de telle ou telle démarche préparatoire, peuvent également constituer un défi à affronter. De nouveau, certains interviewés montrent pouvoir y résister. Véra agit en effet comme si elle n'avait pas entendu ce que lui avait dit le fonctionnaire français. De même, Adelaïda n'écoute pas son enseignante en français quand celle-ci lui annonce que ce n'est pas encore le temps pour elle, élève novice, de viser le DALF C1 : l'interviewée se met à préparer celui-ci, sans plus s'adresser à son enseignante. Lidia doit également faire abstraction de l'incompréhension de ses parents – ceux-ci étant d'accord seulement pour un départ soutenu institutionnellement – et décider de donner suite à ses préparatifs qu'elle parachève sans l'appui moral de sa famille :

> [Mes parents] savaient que j'entendais partir quelque part. Ils espéraient beaucoup que je recevrais une bourse. Ils pensent bien évidemment que leur fille est unique et que les Français rêvent de lui donner de l'argent. [ironiquement] Ensuite, quand j'ai appris que… [je n'avais pas reçu de bourse], ils ont dit : « Bon, OK, ce n'est pas grave, tu resteras à la maison. » Et quand je leur ai dit plus tard : « Vous savez, maman-papa, j'y vais quand même ! », eux, ils étaient… Pour parler gentiment, ils ne me comprenaient pas. [petit rire] […] Juste devant l'avion, papa m'a donné mille euros en me disant [sur un ton pathétique] : « Reviens vite, on t'attend toujours. » [rires] Je me rappelle par ailleurs que cet argent est parti en une semaine [après mon arrivée] : les frais de scolarité, les assurances.

En revanche, les cas sont relativement fréquents dans lesquels la personne qui souhaiterait partir étudier et dispose de moyens et d'un soutien pour réaliser ce souhait ne se voit pas prédisposée à fournir des efforts supplémentaires. À travers des exemples déjà cités, on peut affirmer qu'une telle posture peut parasiter la préparation potentiellement « facile » du départ (Varvara qui ne peut pas ne pas s'offrir « un moment de détente » et ne réussit pas le concours à l'ENS) jusqu'à la rendre impossible à continuer (Irma, non mobile, qui ne tente pas de repasser son examen pour le DALF C1). Sur ce plan, l'entretien avec Karina clarifie également les risques d'abandonner la carrière de mobilité d'études pour certains jeunes. En dépit de l'appétence de cette interviewée non mobile pour une expérience internationale, Karina ne part pas étudier en Angleterre et s'arrête après avoir effectué quelques recherches sur Internet. Le prix élevé des études cinématographiques à

Londres est évoqué dans l'entretien : « Mes parents ont déjà mis tellement d'argent dans mon éducation ! Je ne pouvais plus leur demander encore. » Quand je lui dis qu'étudier en France devrait coûter moins cher, Karina est d'accord (ces deux amies universitaires sont d'ailleurs parties étudier à Paris), mais ajoute qu'elle ne se voit « plus capable » de commencer à étudier une nouvelle langue étrangère, car cela demande du temps, temps qu'elle a « déjà beaucoup dispensé » pour apprendre l'anglais. Une comparaison s'impose avec Adelaïda qui n'hésite pas à accepter le défi, à savoir investir l'apprentissage du français, après avoir compris que le coût des études dans les pays anglophones est trop élevé.

De plus, comme évoqué plus haut à travers le cas de Diana (cf. Se voir en possibilité pratique de réaliser un départ), durant la préparation du départ, se produit pour certains interviewés une invalidation – potentiellement douloureuse – de leurs prétentions. Celles-ci ne sont pas sans fondement, car elles découlent de leurs conditions scolaires et économiques favorables dans leur propre pays. Leur préparation du départ est alors « difficile », car s'accompagnant d'une transformation à la baisse des exigences et des attentes : aller étudier en France alors que l'on voudrait davantage se rendre en Angleterre (le cas de Kristina pour qui la France apparaît clairement comme une destination de deuxième choix), en province au lieu de Paris (le cas de Diana), à la fac et non pas dans un établissement d'études jugé meilleur (le cas d'Olga D. – faculté vs. Conservatoire dramatique ou celui de Varvara – faculté vs. ENS). De même, les récits de Diana et d'Alexandra montrent qu'il est difficile de décider de partir étudier à titre individuel, sans avoir pu adhérer à un programme d'échange et sans financement institutionnel, même si cela ne conditionne pas de façon ultime le départ. En pratique, cela veut dire non seulement financer la totalité des frais, mais aussi ne pas avoir la garantie d'une équivalence des diplômes. Des appréhensions, des doutes quant à la pertinence du choix qui est en train de se faire apparaissent et rendent « difficile » la préparation du départ. Celui-ci doit en effet être assumé comme une affaire, voire une envie purement personnelle : non soutenue institutionnellement, c'est-à-dire dont le bien-fondé n'est pas confirmé par des instances d'évaluation, dont celles qui distribuent des financements pour des études à l'étranger.

Enfin, une tendance de quelques interviewés à compliquer leur préparation du départ peut être de nouveau notée. Nous avons vu précédemment que l'interaction avec les institutions du départ consiste en un échange bureaucratique et que certains interviewés ont tendance à

aller au-delà de celui-ci. On le voit notamment à travers les démarches liées à la recherche d'un logement en France. Rappelons qu'un justificatif de logement pour au moins trois premiers mois du séjour est demandé par le consulat en tant que pièce du dossier pour le visa Étudiant. Comme il ressort des entretiens, cette condition n'est pas toujours parfaitement remplie et peut être contournée sans que le dossier de demande de visa soit reconduit. Mais surtout, on observe une différence dans la perception de cette demande consulaire chez les interviewés. Les uns se contentent d'une solution temporaire, comme la réservation d'une auberge de jeunesse, ou d'un justificatif quasiment fictif d'hébergement chez un particulier, souvent mal connu, en reportant ainsi les recherches de logement à la phase du séjour. D'autres sont préoccupés à trouver un logement pour toute la durée du séjour, un logement bien équipé et bien situé : « normal », comme le dit Stanislav qui ne peut pas vivre « dans un placard de dix mètres carrés » et qui vient de plus en France « avec des équipements [photo] très chers » qu'il ne veut pas voir volés. Cette préoccupation complique les préparatifs et fait naître des frustrations, comme nous l'avons vu dans le cas d'Élisaveta. Une « situation d'impasse » se crée également pour Ékaterina quant au logement :

> Le côté bureaucratique [du départ] m'était très difficile. En Russie, je n'ai communiqué que deux fois avec des fonctionnaires : pour mes passeports et pour mon inscription à l'université. Et, en France, dès le début… […] J'ai cherché un appartement pendant deux mois ! Il fallait un garant. Mes parents ont des comptes dans une banque suisse et on a préparé une lettre de garantie de la part de leur banque. [sur le ton de plus en plus irrité] Bah non, la lettre de la banque ne convenait pas, il fallait trouver un particulier français qui serait le garant ! Mais comment peut-on en trouver un si l'on n'est pas encore en France ?! Je ne comprenais pas la logique de ces gens, et je ne la comprends toujours pas. Et c'est partout, partout en France… Pour louer un appartement, il faut ouvrir un compte dans une banque française, mais pour ouvrir un compte dans une banque française, il faut avoir une adresse en France, et cela nous fait revenir sur la question de l'appartement à louer. Et c'est partout, partout, en France, ces situations d'impasse !

En effet, on voit bien que la bonne volonté de l'interviewée d'agir selon sa position sociale et sa prétention sociale aboutit à des malaises et à des complications lors de la préparation de son départ, tandis que, de par ses compétences et ressources, Ékaterina est en mesure de le préparer facilement. Ce dernier se complique également pour Zinaïda,

quoique se trouvant parmi les interviewées les plus dotées de compétences scolaires et de ressources financières[1].

En résumé, selon l'information que tel ou tel interviewé communique quant à soi-même et son départ, celui-ci peut être identifié comme « facile », tout en étant difficilement vécu. Réciproquement, les départs que l'on présume « difficiles » peuvent ne pas être vécus comme tels car étant à la taille et à la portée des interviewés qui les réalisent. Préparer un départ est un défi, mais la nature – et non pas seulement les gabarits – de ce défi diffère, tout comme les moyens mobilisés, et aussi socialement disponibles, pour y faire face. Pour dire autrement, en préparant un départ, les interviewés agissent en fonction de leurs expériences socialisatrices différenciées, et c'est ainsi que les complications ou les facilités précises se créent lors de leurs préparatifs. Les échecs des préparatifs peuvent ainsi être conditionnés par des situations qui se veulent à priori favorables pour réaliser un départ. Les réussites peuvent s'opérer dans des cas où les conditions ne sont apparemment pas propices, mais où l'individu a pu construire des instruments pour affronter celles-ci.

Départs préparés/improvisés

Encore une variation qui apparaît en comparant les départs des interviewés concerne le degré de planification de leurs activités du départ. Des départs sont présentés comme des processus hautement rationnalisés et accompagnés d'efforts méthodiques. Les interviewés qui parlent ainsi de leur départ évoquent largement des emplois du temps précis, des horaires réguliers, des chiffres, des échéances fixés et – souvent – atteints à terme. Leurs choix lexicaux ou d'autres procédés narratifs viennent contribuer à créer cette impression. Ce départ se raconte en respectant la chronologie : il y a des « d'abord », des « ensuite » et

[1] Je rencontre cette interviewée par l'intermédiaire d'un ami qui me contacte pour me demander de l'aide. Zinaïda, cousine de sa femme, vient étudier à Sciences Po et s'occupe de rechercher un logement. Elle en a enfin trouvé un, dans le XVI^{e} arrondissement, mais craint d'être tombée sur une escroquerie. La tâche que l'on me confie est de contacter la propriétaire, de visiter l'appartement dans lequel Zinaïda va louer une chambre et, si tout va bien, de signer le contrat et de payer, en liquide, avec le récépissé, le loyer pour le premier mois. La somme de 900 euros est envoyée par Zinaïda sur mon compte bancaire avant ce rendez-vous avec la propriétaire. Celle-ci s'avère être la femme d'un consul français d'un pays européen, actuellement à la retraite. La dame loue régulièrement une à deux chambres pour les étudiants de Sciences Po (où son fils fait par ailleurs ses études), dans un vaste appartement où habite sa mère âgée. La propriétaire est surprise de cette façon de régler le loyer ; elle dit que normalement le contrat se signe à distance et que les locataires la règlent par virement bancaire. Je visite l'appartement avec elle et fais tout ce qui est demandé, ensuite j'envoie un rapport avec des photographies de sa future chambre à Zinaïda qui est dès lors plus tranquille. Mes services ne restent pas sans gratification, dont l'accord de Zinaïda pour l'entretien et des cadeaux qu'elle m'apporte, à son initiative et à la demande de son beau-cousin, depuis Saint-Pétersbourg – une boîte de chocolats et deux livres récemment édités dudit beau-cousin, dont chacun pèse un kilo, ce qui contraint en effet Zinaïda à prendre moins d'affaires personnelles pour son séjour à Paris, afin de ne pas dépasser les vingt-trois kilos autorisés pour le bagage.

des « enfin », comme dans l'extrait d'entretien avec Zlata, récemment cité. Ce type de départ se prépare aussi « concrètement, sérieusement » (Élena C.) ; tout est « calculé à l'avance » (Zarina), du moins une tentative de calculer est bien présente. Les mots comme « plan » ou « projet » sont fréquemment utilisés. Élena C. se définit en effet elle-même comme un « plan » : « Je suis quelqu'un qui est très… plan. [rires] Carrément. J'ai besoin de planifier, j'ai besoin de savoir [d'avance] quoi faire, étape par étape », dit-elle en accompagnant ses propos de gestes spécifiques, avec la paume droite et tendue, mise sur le côté, comme si elle coupait quelque chose avec. Éprouvant des difficultés à choisir rapidement la discipline pour des études en France et avec un budget serré, l'interviewée élabore ainsi un « plan » selon lequel elle se rend en France en tant que fille au pair :

> Effectivement, [je suis venue en France] non pas pour devenir nounou de gosses français [petit rire], mais pour pratiquer la langue, vivre en Europe, étudier là-bas. À l'époque, je ne savais pas encore si j'allais continuer comme traductrice-interprète ou si je me dirigerais ailleurs, en tourisme, médiation culturelle ou quelque chose d'autre. Le voilà, mon plan, et j'ai commencé à réfléchir – concrètement, sérieusement – comment le réaliser.

Des dispositions planificatrices qui s'avèrent rentables durant les préparatifs sont aussi évoquées par Rosa : « Globalement, je ne mets pas devant moi de buts grandioses. Je me fixe des buts… tout petits [en souriant], des buts réalistes », répond-elle à ma question si, en préparant son départ, elle voulait rester en France pour plus de temps qu'une année d'études. Rosa ne se pose en effet pas cette question, inutile pour préparer son départ. Par contre, le fait qu'elle se fixe des buts « tout petits » (s'inscrire à l'université, trouver un logement, etc.) compte dans son avancement des préparatifs.

D'autres récits permettent de parler d'un départ qui s'effectue davantage par une sorte d'improvisation. Ce sont des récits plus chaotiques, irréguliers. Il y a un flou temporel tout d'abord : les interviewés ne racontent pas la chronologie de leurs préparatifs, ils sautent d'un sujet à un autre, perdent le fil de la narration. Ils se plaignent également souvent de leur « mauvaise mémoire » : ils éprouvent des difficultés à restituer le processus, à dater certaines démarches, à énumérer les documents qu'ils ont fournis. En ressort un processus peu rythmé et peu structuré. Cette préparation du départ est souvent balisée sur le mode de « la dernière minute ». Y figurent des montées d'efforts à la veille de tel ou tel moment fort des préparatifs (dépôt d'un dossier), et ce sur fond de rythme de vie plutôt détendu ou distractif. Les départs de Klim, de Valéria et de Victor (cf. La démarche à succès incertain et *L'investissement individuel dans les préparatifs*) se préparent ainsi.

Le récit de Vladislav sur ses études au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg peut aussi être évoqué comme un exemple. Si, Sabina, Dénis T. ou d'autres anciens élèves du Collège décrivent les deux années d'études dans cet établissement comme une période de travail constant et régulier, pour Vladislav, ce n'est pas tout à fait le cas. Il n'est pas stable dans ses efforts. Il est sélectif quant aux savoirs enseignés au Collège : par exemple, il affirme ne pas avoir lu tous les ouvrages indiqués pour se préparer aux examens, mais seulement ceux qu'il trouvait intéressants. C'est son plaisir intellectuel qui compte. Vladislav parvient à se faire admettre en seconde année du Collège – il est le seul jeune homme en compagnie d'étudiantes en littérature –, mais ne montre une montée d'investissements que vers la fin de ses études au Collège. Il rédige, principalement la nuit et dans l'urgence extrême, son mémoire M1 et son projet M2.

Un manque de régularité dans les activités du départ se révèle aussi par un nombre élevé de situations d'urgence et d'encombrement durant les préparatifs. Ces situations sont produites par les interviewés eux-mêmes, lorsqu'ils ne s'inscrivent pas dans les délais fixés, oublient des dates ou des papiers nécessaires.

> J'ai aussi postulé pour une bourse de l'ENS de Cachan, mais, naturellement, on m'a refusé. Parce que mon français ne correspondait pas à leurs… [exigences]. De plus, si je ne me trompe pas, j'étais en retard par rapport à leur deadline… [en réfléchissant] Oui, c'était plutôt ça. C'était en avril, je pense, et je m'en suis occupé au dernier moment. Oui, j'étais finalement en retard [soupir] et ils n'ont pas examiné mon dossier. (Vladislav ; la suite de l'entretien montre qu'il a été aussi en retard pour la bourse d'études de la région Île-de-France.)
>
> OG : [En revenant,] l'année 2013-2014, tu t'es donc occupé du dossier de bourse ?
>
> Kirill : Oui, oui. Enfin… je ne m'en suis pas occupé tout le temps… La deadline était en février. Ou en mars, je ne sais plus. Et… en effet, tout a été fait au dernier moment.
>
> OG : Mais tu as dit [plus tôt dans l'entretien] que cela faisait plusieurs mois que…
>
> Kirill : Oui, oui, mais… [en réfléchissant] Une seconde, j'essaie de me souvenir pourquoi ça a été fait au dernier moment… Je n'arrive pas à me souvenir pourquoi… Alors, la deadline était en avril finalement, pas en février. Et… Ah oui, ça y est : j'ai pensé que la deadline serait plus tard, voilà pourquoi ça a été fait en vingt-quatre heures ! […] J'ai en effet confondu le jour, je ne sais plus pourquoi. Parce qu'il y avait plusieurs bourses et que les deadlines différaient légèrement, voilà. J'ai oublié ma deadline. Mais quelqu'un [de mes amis] m'a appelé :

> « [Kirill], ça y est ? Tu as bien postulé ? » J'avais plusieurs connaissances qui s'occupaient de la France en même temps que moi ; on était plus ou moins en contact. Alors, on m'a appelé : « Moi, j'ai bien postulé, et toi ? » [Moi :] « Postulé où ? » J'ai donc appris que la deadline était ce jour-là, jusqu'à minuit. [rires] Et voilà, au dernier moment, j'ai commencé à télécharger tous ces papiers. Il y avait du boulot ! […] Et il me manquait un document, un justificatif de quelque chose… [en réfléchissant] Attends, c'était un justificatif de… de je ne sais plus quoi. Ah, j'ai trouvé ! C'était un justificatif par rapport à cette année-là où j'avais déjà terminé mes études : je devais présenter un papier mentionnant que je n'étais pas resté sans occupation pendant toute une année. Cette colonne, je voulais la laisser non remplie, mais le système me disait qu'il était impossible de valider [le dossier électronique] dans ce cas-là. Et il était déjà dix heures du soir. [en souriant] Par chance, à la maison, j'avais mon contrat de travail[1], mais non traduit en français ; c'était en russe… [rires] Je l'ai photographié sur mon téléphone et l'ai téléchargé au tout dernier moment juste pour que figure quelque chose dans cette colonne. En bref, le document n'était pas adapté. C'était juste pour les dindonner.

On peut noter que cette façon d'avancer dans la préparation n'est pas à la portée de tous, car cela demande des ressources précédemment créées. Afin de se maintenir au Collège, Vladislav exploite en effet sa culture littéraire développée et son capital d'érudition. Il est de plus quelqu'un d'averti en écriture et parvient à transposer du russe au français ses techniques de rédaction (quoiqu'il dise à un moment qu'il écrit « avec un français impossible » ; mais cette remarque même le caractérise comme sensible envers la qualité d'écriture et travaillant sur ce point). La situation de Kirill est aussi telle qu'il n'a pas à être investi régulièrement dans ses préparatifs et peut se permettre d'en oublier de temps en temps. Si ce jeune homme parvient à constituer son dossier Campus France le jour de la deadline, c'est parce que tous les documents nécessaires sont à sa portée. De plus, inséré depuis des années dans le réseau local francophone et francophile, Kirill est entouré de personnes qui, comme lui, sont en train de préparer leur départ en France et qui lui rappellent les dates à ne pas manquer.

En comparant avec d'autres interviewés, on constate que plusieurs ne peuvent pas se permettre de se déconnecter de leurs préparatifs ni d'être autant décontractés que Kirill. Ils sont portés à prendre extrêmement au sérieux leur préparation du départ ; ils sont vigilants, précis et réactifs :

[1] Durant l'année que met Kirill pour préparer son départ, il travaille à mi-temps comme professeur d'histoire dans un lycée de droit à Moscou. Cet emploi est intégré avec l'aide de son père, directeur d'école, ayant des contacts à l'Éducation nationale.

> [Après avoir évoqué la rupture avec ses parents.] Puisque je savais que je ne pouvais compter que sur moi… Euh, j'avais besoin d'informations tout d'abord. C'est-à-dire, pour étudier en France, j'avais besoin d'argent tout d'abord ! Et il en faut beaucoup pour une école de commerce. À partir d'un moment, j'ai été constamment occupée à rechercher des informations à ce propos. Où trouver de l'argent ? Quelles possibilités de financement existent ? Quelles sont mes chances de recevoir une bourse ? Peut-on demander un crédit ? Quelles banques accordent ce type de crédit ? Peut-on payer plus tard, avec des stages ? Normalement, il y a des solutions, mais peu de gens les connaissent, car elles ne sont pas à la surface. C'est pourquoi j'allais constamment à notre service des relations internationales, les emmerder. [elle sourit] Et puisque je travaillais à la faculté à l'époque, c'était la porte à côté. J'y allais régulièrement, tous les jours, deux fois par jour, j'étais au courant de tout. (Zarina)

Une autre idée qui peut être formulée à ce sujet est que, en préparant leur départ, les interviewés agissent normalement, c'est-à-dire selon leurs schèmes habituels d'agir. Kirill oublie par exemple non seulement la date limite de validation du dossier Campus France, mais aussi de demander à l'agence de lui rembourser les frais de son dossier dématérialisé (la somme de 100 € à peu près) : en tant que boursier du gouvernement français il en a le droit, mais la demande doit être déposée avant une date fixe. Lors de notre entretien, amené à resituer ses préparatifs ayant eu lieu une année auparavant, Kirill s'en souvient, avec un léger regret. Il se caractérise par ailleurs comme « assez distrait en général ». Il l'est à l'école et à l'université, même s'il parvient à ne pas être sanctionné pour cela, car bon élève (et fils d'enseignants), attiré – comme il le dit – par « la culture académique » et fort en histoire, sa matière préférée dont il projette de faire son futur métier.

De même, Vladislav ne manque pas seulement les deadlines pour certaines bourses, d'ailleurs d'un montant relativement élevé. Ce boursier du gouvernement français (« Moi, je ne me serais jamais donné une quelconque bourse, » dit-il par ailleurs), qui découvre « avec une très grande surprise » son nom dans la liste des lauréats, manque aussi l'avion qui doit l'amener dans le pays de ses études :

> J'ai été en retard de cinq minutes pour l'enregistrement des bagages. [soupir] J'avais deux valises, les livres de différents écrivains soviétiques. Et… j'ai mis trop de temps pour trouver le comptoir d'enregistrement. Pendant que je courais et cherchais partout dans l'aéroport où poser mon bagage, l'enregistrement s'est terminé et mon avion est parti. [soupir]

Ce retard lui coûte deux centaines d'euros, car Vladislav doit acheter un autre billet d'avion, et, au lieu de passer une nuit dans « un hôtel trois étoiles au centre de Paris » que lui avait réservé le CROUS[1] en attendant qu'un logement étudiant lui soit attribué, l'interviewé dort à l'aéroport d'Helsinki où il doit faire une longue escale.

Vladislav est de plus en retard d'une heure et demie pour notre entretien. En l'attendant, je reçois plusieurs textos comme « J'arrive », « Dans quelques minutes », « Je suis presque là » et – enfin – le dernier : « Me voilà, en pantalon blanc, et j'ai honte. » Même si l'on peut attribuer à ce retard des circonstances (au moment de notre entrevue, l'interviewée est à Paris depuis deux semaines seulement, il connaît mal la ville, et ce jour-là il a fait une longue queue pour accéder au service de scolarité de son université), on voit que le cadre temporel dans lequel il existe est peu strict, et c'est exactement de ce type d'attitude que Vladislav fait preuve en mettant en récit sa préparation pour le départ.

D'autres exemples sont possibles pour confirmer que la façon de préparer le départ traduit une façon habituelle d'agir. Les interviewés qui planifient leurs préparatifs de manière méticuleuse et qui mettent l'accent sur la discipline sont simultanément ceux qui valorisent la planification et la rationalisation de leurs autres activités et de leur vie en général. Ceux qui accomplissent leur démarche préparatoire avec un grand soin, parfois démesuré et inutile car compliquant le départ, agissent pareillement dans d'autres circonstances qu'ils évoquent lors de l'entretien. Est éloquente à ce sujet une remarque de Sabina. Quand elle parle d'une période de sa vie (deux ou trois mois en été à Saint-Pétersbourg, entre la fin de ses études universitaires et le début de ses études au Collège), elle avoue être « très mécontente » d'elle-même, car, durant ces mois, elle vit « comme Oblomov »[2] : « Je ne faisais que rester devant la télé et regarder le football. [avec une indignation] Le football, tu comprends ?! Je ne voulais rien. » Sérieuse et zélée, Sabina ne

[1] Le Centre régional des œuvres universitaires et scolaires s'occupe entre autres des logements d'étudiants étrangers, boursiers du gouvernement français, qui doivent préalablement déposer une demande de logement. Souvent, à leur arrivée en France, un logement disponible ne leur est pas encore trouvé ; le CROUS paie ainsi des chambres d'hôtel ou d'autres logements temporaires (parmi mes interviewés mobiles, Galina dort par exemple trois nuits à l'hôtel). En évoquant cet épisode, Vladislav dit par ailleurs erronément que c'est l'agence Campus France qui se préoccupe de le loger. Cette erreur révèle que l'interviewé connaît très approximativement les détails et les nuances de la préparation du départ ; et il rejette, avec un dégoût, la possibilité de s'en informer davantage, en se définissant comme quelqu'un qui ne connaît pas « toute cette bureaucratie ».

[2] Oblomov est le personnage principal du roman homonyme d'Ivan Gontcharov. Écrivain russe du XIX^{e} siècle, ce dernier retrace le parcours d'un noble russe qui passe ses journées à faire corps avec son canapé. Oblomov manifeste, tout au long de la narration, une extrême paresse et un affaiblissement de plus en plus patent de la volonté. Le terme oblomovisme (ou oblomoverie) a été produit du nom Oblomov par l'auteur du roman ; ce terme péjoratif renvoie à l'ensemble des phénomènes repoussoirs tels l'apathie, l'inertie, la rêverie inactive, l'indécision ou la procrastination.

supporte pas son relâchement ; son agenda mental doit être tout le temps rempli par des projets et des actions à faire et l'interviewée s'inquiète si ce n'est pas le cas.

De même, en relisant l'entretien retranscrit avec Zarina, on découvre une ancienneté de son attitude de calculatrice. Selon ses mots, elle a été « une demoiselle très active » à l'école. À la grande déception de sa mère, Zarina n'a pas obtenu la mention Excellent. Mais ce n'est pas par un manque de travail fourni ou de réflexivité :

> Vers ma neuvième année [d'école] environ, j'ai compris que… Disons, qu'est-ce que la mention Excellent ? C'est quelque chose qui te donne des avantages pour entrer dans le supérieur. Et… pour avoir cette mention, il faut travailler spécialement. Soigner toutes tes notes dans toutes les disciplines, être agréable avec tous les enseignants, et cetera et cetera. [en s'appuyant sur « toutes » et « tous »] Mais, si mon but est d'entrer dans un établissement d'études supérieures, je dois travailler sur ce but et non pas sur l'obtention de la mention Excellent ! [elle parle avec fougue] Tu vois ? C'est-à-dire qu'il faut réfléchir un peu plus globalement et ne pas perdre de temps pour cette bêtise qui est la mention Excellent ! [elle continue sur un ton plus calme] Il m'était clair comme le jour que je devrais étudier dans le supérieur. Je savais que je devrais aller là-bas. [en appuyant sur « je devrais »] Et… j'ai commencé à chercher – comment ? où ? Et j'ai trouvé une solution – l'olympiade nationale. J'ai compris que l'on pouvait s'y investir et obtenir des résultats. C'est ce qui est arrivé avec moi. Je ne le regrette nullement. Si l'on compare la mention Excellent et le diplôme de lauréat d'une olympiade nationale, on voit que ce sont deux choses très proches. Mais l'olympiade, ça te donne beaucoup plus d'avantages que la mention Excellent !

De cette façon, à travers des évocations d'autres moments de vie, on constate qu'en préparant leur départ les interviewés puisent dans leur inventaire déjà construit d'actions, les uns se montrant davantage calculateurs et rigoureux, d'autres relâchés et spontanéistes.

Une précision qui s'impose avant de terminer cette section consiste à discuter de la possibilité même d'improviser à fond dans le contexte de la préparation du départ. Celle-ci apparaît, d'une part, très limitée, car le départ est soumis à de nombreuses contraintes institutionnelles. Nous l'avons vu concernant le départ de Victor qui se prépare, selon ses dires, « tout seul » : l'interviewé n'est que « curieux d'apprendre où tout cela [l']amènerait finalement » et il « attend ». Les actions propres de Victor pour rédiger – ou plutôt faire rédiger – sa lettre de motivation reposent pour autant sur des analyses de ce que pourrait être une bonne lettre de motivation et prennent en compte de multiples données qui sont en jeu dans le départ de ce musicien de jazz. De même, le fait que Klim nie énergiquement

une planification de sa préparation du départ et préfère se présenter comme irrégulier et négligent, agissant selon des « inspirations » du moment, ne nous empêche pas de voir que son départ est bien médité, que l'interviewé se fixe des échéances et qu'il tient à anticiper. D'autre part, il est difficile de conclure quel était l'emploi du temps de Victor ou de Klim durant leur préparation du départ et – finalement – comment celui-ci a été préparé dans leur cas. Un flou, des approximations et des élans peu définis dominent dans ces récits, ne serait-ce comme un reflet – en tout cas en partie – du déroulement de leur préparation du départ.

En résumé, un paramètre qui apparaît pour rendre différents les départs examinés concerne tantôt la faculté variable des interviewés à improviser, sans s'inquiéter d'échouer, avec les moyens du bord et la prise de risques que comporte leur relâchement durant les préparatifs, tantôt leur disposition, aussi variable, de travailler régulièrement, de planifier scrupuleusement et de s'en tenir à la lettre en préparant le départ étudiant.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

La préparation du départ en tant que phase clé de la carrière migratoire

Les analyses effectuées et l'ensemble des résultats exposés permettent d'avancer quelques conclusions intermédiaires. Il a été montré, dans cette première partie de la thèse, que l'approche par carrière est fructueuse pour étudier la migration étudiante et que la carrière migratoire se déroule en plusieurs étapes. En particulier, avant de séjourner à l'étranger, l'individu doit traverser d'une façon ou d'une autre la phase de la conception du départ, mais surtout celle de sa préparation.

La distinction entre ces deux premières séquences de la carrière migratoire s'établit à partir de la comparaison des récits produits, notamment entre ceux des interviewés mobiles et des non mobiles. En effet, ce n'est pas à n'importe quel moment de leur parcours que l'on peut voir les différences entre les personnes en mobilité et celles qui ne le sont pas. Pendant leur scolarité ou à l'université, les unes comme les autres peuvent souhaiter – ou non – partir étudier à l'étranger. Pourtant, toutes ne s'engagent pas dans la préparation du départ étudiant, et celles qui le font peuvent abandonner leur démarche.

Ces constats nous amènent à reconnaître que la migration est une action et que la phase de la préparation du départ est une phase durant laquelle cette action se produit. Plus ou moins facilement, plus ou moins ouvertement, les interviewés sont conduits à transformer leur souhait en actes. De la part des institutions – éducatives ou autres –, de leurs propres parents ou de leurs pairs, ils sont incités au départ étudiant. Ils apprennent, le cas échéant, que celui-ci est faisable. Ils modifient leurs pratiques quotidiennes et déploient des techniques pour se maintenir et avancer dans leur démarche préparatoire. Le succès de celle-ci apparaît comme incertain, demandant un investissement individuel prolongé. Elle est encadrée par des institutions avec lesquelles il faut savoir interagir efficacement. Dès lors, la réussite du départ étudiant à l'étranger ne peut pas être comprise en se référant uniquement aux contextes historico-nationaux ou aux facteurs dits répulsifs ou attractifs.

En pratique, distinguer la phase de la préparation du départ permet de décrire plus précisément les conditions qui peuvent bloquer ou favoriser une mobilité internationale étudiante. Par exemple, c'est en nous intéressant à la préparation du départ que nous avons pu constater, d'une part, que les compétences et les ressources pour partir étudier à l'étranger n'aboutissent pas nécessairement à la mobilité effective et, d'autre part, que les déficits en la matière ne veulent pas dire que la possibilité de partir étudier à l'étranger est sûrement fermée pour ceux qui les connaissent. Le processus de la préparation du départ se révèle ainsi comme doté de sa propre logique de déroulement, lors duquel le choix s'effectue finalement entre la mobilité et la non-mobilité.

Le passage même à la préparation du départ peut ne pas se produire pour de multiples raisons. D'un côté, plus le souhait d'étudier à l'étranger est vécu comme légitime, plus il sera facile de passer aux actions pour le réaliser. De même, l'ancienneté et l'intensité du souhait contribuent à l'engagement dans le départ. D'un autre côté, les modalités du déroulement de la phase du souhait ne déterminent pas à elles seules la transition vers la phase de l'action. Entre aussi en compte l'existence d'un élément déclencheur, d'une opportunité. Comme examiné dans le deuxième chapitre, un propos incitatif peut jouer ce rôle. La situation potentiellement bifurcative le peut également, en faisant en sorte que la balance jusqu'alors instable penche en faveur du départ. Le choix de s'engager dans un départ n'est pourtant pas irréversible : les préparatifs peuvent être abandonnés.

Le passage vers cette deuxième phase de la carrière ne se fait en outre pas forcément en un déclic, qui se produirait en un instant. Il possède souvent une durée et se déroule lui-même comme un processus. Celui-ci a été examiné sous le nom « d'apprentissage de faisabilité » au cours duquel la personne identifie progressivement sa capacité à réussir un départ étudiant. Un statut double peut être accordé à cet apprentissage qui se situe à la charnière de la conception et de la préparation du départ, voire empiète sur ces deux phases. Pour parler trivialement, c'est en faisant que l'on apprend la faisabilité du départ.

Il convient également de réaffirmer ici le caractère construit des phases de la carrière. Les descriptions présentées plus haut ne sont pas des paraphrases d'entretiens : en m'appuyant sur ceux-ci, j'ai proposé un modèle séquentiel qui couvre tous les cas, mais qu'aucun cas n'illustre parfaitement. Les phases sont des instruments mentaux pour rendre compte de processus en réalité brouillés. Une démarche de clarification peut pourtant être menée, notamment concernant les éléments permettant de constater que la préparation du départ a

été commencée. En effet, affirmer que la conception d'un voyage d'études est une phase du souhait et que la préparation du départ est une phase de l'action ne signifie pas que la personne demeure d'abord en inaction, puis commence à agir. Des actions se produisent évidemment tout au long de la vie de chacun. Mais, durant les préparatifs, elles ne sont pas les mêmes qu'avant. Tandis qu'ils envisagent un départ étudiant à l'étranger, les interviewés modifient et réorganisent leurs activités : ils revoient leur façon d'étudier les langues étrangères, voyagent autrement, s'investissent différemment dans les études nationales ou dans le travail, font de nouvelles connaissances et adhèrent à de nouveaux collectifs. Ils remplissent leur temps d'une autre manière qu'auparavant.

Tous les départs étudiants sont en outre institutionnellement encadrés ; ils obéissent ainsi à des règles codifiées, fixées par les organismes impliquées. Les candidats à la mobilité doivent prouver que leur départ est bien lié aux études et qu'ils possèdent les compétences et ressources suffisantes. Ce qui compte pour l'institution, quelle qu'elle soit, c'est d'accueillir des personnes conformes à ses critères. Cette conformité se juge au fil d'entretiens, d'examens et d'autres évaluations des candidats et de leurs dossiers, parfois en s'assurant de l'implication dans les études nationales. Des défauts d'assiduité peuvent être sanctionnés et conduire au non-départ, ou à un départ dans des moins bonnes conditions, par exemple sans financement institutionnel. Un risque existe également de surestimer la portée des règles institutionnelles régissant les départs étudiants et de se compliquer alors les préparatifs au point de les rendre infaisables.

Le renseignement complémentaire important qui ressort des analyses effectuées est que les phases de la carrière de la mobilité étudiante sont différemment accomplies par les interviewés. Elles se déploient dans un temps varié et leur déroulement n'est pas uniforme pour tous. À ce titre, tous les interviewés mobiles n'ont pas vécu la même carrière de migration étudiante. Un modèle commun n'interdit pas des variations qui interviennent à chaque phase du processus. Autrement dit, les manières de concevoir la mobilité internationale et de préparer le départ se ressemblent trop peu d'un interviewé à l'autre pour être présentées comme identiques.

La conception d'une mobilité ne se fait tout d'abord pas au même moment de vie pour tous. En tant que concepteurs de leur mobilité, les interviewés sont ainsi différemment néophytes ; j'en ai parlé en mobilisant deux expressions, aussi bien récurrentes qu'opposées, qu'ils utilisent : « depuis toujours » et « jamais de la vie ». De même,

concevoir une mobilité ne s'inscrit pas de manière identique dans une certaine unité de vie et de soi-même qui se crée, du moins durant les récits : l'idée d'effectuer un voyage d'études au-delà de leur pays, tout à fait « normale » et « naturelle » pour les uns, paraît « folle » et « interdite » à d'autres. Ces variations ne sont pas aléatoires – elles sont restituables dans l'espace social. Des liens peuvent ainsi être rétablis entre celles-ci et des particularités familiales, des passés scolaires ou d'autres caractéristiques et expériences sociales des interviewés.

Au-delà des disparités observées durant la conception d'un voyage d'études, la préparation du départ apparaît également variée. La métaphore de la recette culinaire peut être utilisée pour parler de cette phase de la carrière : une tâche identique (préparer un plat) se réalise de diverses façons, selon les cuisiniers, chacun disposant de savoir-faire, d'équipements et de produits différents. La variation peut être liée à la durée de cette phase – allant de quelques mois pour les uns à plusieurs années pour d'autres –, ainsi qu'au début, identifié par moi ou délivré spontanément par l'interviewé, des préparatifs dont l'analyse permet d'affirmer que la probabilité d'être incité à passer aux actions est inégale pour les interviewés. De même, pour certains, la préparation du départ est un parcours tout à fait à part : ils font des choses inédites pour eux et se rendent dans des endroits qu'ils n'ont jamais fréquentés. Pour d'autres, aucune démarche spéciale destinée à commencer les préparatifs n'est effectuée, mais ils se familiarisent avec des activités du départ étudiant au moment d'entrer dans un établissement national d'études supérieures, ou dès l'école secondaire, en s'inscrivant à des cours de langues ou en voyageant à l'étranger en tant que touristes. Pour ces interviewés, le départ se prépare davantage en parallèle ou en accord avec d'autres activités de leur vie.

La variété du déroulement des phases de la carrière rend l'analyse délicate. Tout au long de cette première partie, je me suis attachée à tenir compte de ces deux perspectives : mettre au jour un processus commun d'accomplissement de la carrière et souligner les variations qui interviennent et traduisent les différentes situations des personnes en carrière. À cet égard, il semblerait nécessaire d'intégrer l'analyse en termes de variables dans l'étude en termes de carrière[1], même si – ne serait-ce la main légère de Becker ou

[1] Cf. « La notion de carrière ne conduit donc pas, comme le laisserait penser une lecture trop rapide du paradigme interactionniste, à ignorer les variables structurelles, mais à contextualiser l'analyse de leurs effets pratiques lors des différentes séquences de l'action. » Agrikoliansky É., « Carrières militantes… », op.cit., p. 31.

plutôt une lecture choisie de ses travaux – ces deux approches sont souvent considérés comme incompatibles.

En même temps, l'évocation des effets des variables – tels l'origine socio-économique ou sociogéographique, la qualité de la scolarisation ou le genre – sur le déroulement de la carrière est limitée dans le cadre de cette approche théorique qui est la carrière : nous pouvons certes les constater, mais sans suivre véritablement leur genèse. Le jeu des variables n'est pourtant pas anodin, et les variations ne se déploient pas pour colorer en quelque sorte le modèle schématique. Derrière, on découvre l'inégalité des chances d'effectuer une carrière de mobilité d'études, perçue – nous le verrons – comme une carrière « brillante » par les acteurs ; et, potentiellement, toute variation se répercute sur son succès.

En outre et pour terminer, la carrière migratoire présentée ici n'est pas exempte de défauts. Un certain oubli de ce que l'on pourrait appeler la spécificité du monde russe et des migrants en direction de pays occidentaux peut m'être reproché. Mes interviewés agissent en effet comme des êtres humains sans nationalité – de façon universelle et pour cela pouvant paraître artificielle. Tout au long des développements précédents, ils se manifestent à peine comme de jeunes postsoviétiques, porteurs de savoirs et de savoir-faire acquis dans leur pays. De plus, leur action de migrer étant décomposée en multiples actions qui la constituent, l'impression peut se créer qu'ils font tout sauf migrer. N'importe quelle personne peut par exemple éprouver des difficultés à rendre légitime tel ou tel souhait ou à procéder aux actions pour le mettre en œuvre. Tous peuvent avoir besoin d'incitations extérieures pour s'engager dans une démarche, quelle qu'elle soit, ou d'un suivi institutionnel pour la poursuivre. Dans une situation d'incertitude – qui est plutôt caractéristique de toute existence humaine –, il est commun d'éprouver une anxiété et d'inventer des méthodes pour entretenir l'espoir.

Pour répondre à cette interrogation qui naît et s'installe probablement dans l'esprit de certains lecteurs, revenons à la notion de carrière telle qu'elle a été utilisée dans ce travail. À la lecture d'Erving Goffman, d'Howard Becker ou de Muriel Darmon, un universalisme des processus décrits nous apparaît en effet. D'une part, ce point de vue sur un phénomène social est enrichissant, car il permet des rapprochements et des comparaisons euristiques. Le parcours des patients d'un hôpital psychiatrique à Washington dans les années 1950 peut nous apporter des renseignements sur les processus en œuvre dans les camps de

concentration nazis ou les camps de travail soviétiques, mais aussi dans les couvents, casernes, internats ou orphelinats du monde entier peut-être. La carrière des fumeurs américains de marijuana, modèle 1950, peut contribuer à la restitution de celle des anorexiques françaises, modèle 2000. Et les comportements de ces dernières peuvent nous éclairer sur ceux des étudiants russes postsoviétiques préparant leur départ en France. D'autre part, s'interroger sur une spécificité historico-nationale peut être utile afin de continuer à creuser l'ensemble des questions de cette recherche. La carrière migratoire étudiante devient à cet égard moins un objet en soi qu'un observatoire de processus plus globaux qui ont traversé ou traversent la société russe d'aujourd'hui. Dans cette perspective, la première partie de la thèse est suivie d'une seconde dans laquelle l'espace social de la carrière de mobilité internationale d'étudiants russes sera restitué.

DEUXIEME PARTIE

La socialisation et l'espace social de la carrière de mobilité étudiante

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE

« Carrière » et « socialisation », deux instruments complémentaires d'analyse

Des « angles morts » de la notion de carrière

L'articulation des deux outils théoriques mobilisés dans cette thèse – et pouvant a priori sembler exclusifs – demande à être clarifiée. Rappelons que les analyses de la partie précédente s'appuyaient sur le concept de carrière. L'usage de celui-ci a été précisé (cf. Introduction de la première partie), ainsi que le potentiel de l'application de cet instrument théorique dans l'étude de la migration (ibid.). Les deux premières phases de la carrière migratoire étudiante ont été ensuite décrites : celle de la conception d'un voyage d'études à l'étranger (chapitre 1) et celle de la préparation du départ (chapitre 3). Une attention particulière a été accordée à la transition de la première à la deuxième (chapitre 2), notamment aux conditions de ce passage, à l'apprentissage qui peut y être associé et aux changements de pratiques qui en témoignent (ibid.). En examinant les caractéristiques de la phase de la préparation du départ, nous avons constaté que celle-ci renvoie à un investissement personnel du candidat et à l'incertitude quant à l'aboutissement de cet investissement. À chaque départ est en outre offert un encadrement institutionnel pouvant prendre des formes différentes. Préparer un départ étudiant nécessite également du temps et un travail complémentaire ; des techniques se déploient pour se maintenir dans cette phase qui peut durer des mois ou des années. Enfin, tout au long de la première partie de ce travail, les variations dans le déroulement de la carrière migratoire étudiante ont été mises en évidence pour être résumées à la fin.

Le concept de carrière suffit-il pour autant à analyser la mobilité étudiante et permet-il d'éclairer toutes les interrogations qu'elle recèle ? Sans nier la pertinence de cette approche ni ses apports, reconnaissons qu'un nombre de questions s'en trouvent éliminées et que d'autres ne peuvent pas être développées par cet instrument théorique. Il existe ainsi des « angles morts » dans une analyse qui mobiliserait exclusivement la notion de carrière. Examinons-en deux que j'ai pu repérer.

Il a été souligné, dans les chapitres précédents, que la carrière migratoire ainsi que ses phases sont dotées de leur propre logique de déroulement et qu'il est utile de faire ressortir celle-ci pour saisir le processus de migration. Il n'en reste pas moins que ces logiques ne sont pas strictement internes, ni absolument autonomes vis-à-vis d'autres processus sociaux. Elles ne le sont que partiellement. En d'autres mots, la carrière ne constitue pas un processus hermétique qui se réaliserait dans un vide social et qui n'aurait pas d'autres dimensions que le présent. Par exemple, le constat précédemment fait quant à la différence des compétences en langues étrangères préalablement accumulées par les interviewés suscite la question concernant l'acquisition desdites compétences. Comment se fait-il que certains y parviennent et d'autres non ? Il est important de répondre à cette question afin de rendre compte de la migration étudiante. La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères, construite antérieurement, affecte le déroulement de la carrière examinée, qu'il s'agisse de la conception du voyage d'études ou de la préparation du départ ; cependant ce point n'est pas couvert par l'instrument théorique qui est la carrière. Les modalités de l'éducation linguistique, souvent communes à des groupes sociaux, mais pouvant également constituer des configurations particulières, peuvent être évoquées dans l'approche par carrière, mais sans être problématisées – comme des données de base et non pas comme des objets d'analyse.

De même, nous avons vu que plusieurs comportements des interviewés durant le passage à la préparation du départ, ainsi que durant l'avancement dans cette phase, ne peuvent pas tout à fait s'expliquer en termes d'ici et maintenant, mais renvoient à un passé, c'est-à-dire aux expériences antérieurement vécues par les personnes en carrière. Coupée de cette épaisseur temporelle, la carrière apparaît dans bien des cas inexplicable. Pourquoi, par exemple, tout en souhaitant étudier dans un autre pays que la Russie, certains interviewés parviennent-ils à modifier leurs pratiques de l'étude des langues étrangères afin de réussir un examen, alors que d'autres disent ne pas être en état de le faire et ne le font pas ? Pourquoi les uns arrivent-ils à se maintenir dans l'incertitude et d'autres non ? Pourquoi les difficultés rencontrées lors de la préparation du départ posent-elles problème à certains – jusqu'à parfois les détourner de ce projet – alors que d'autres les assument et les surmontent ? Laisser planer ces questions sans réponse signifierait attribuer implicitement l'aboutissement ou l'échec de telle ou telle carrière à des caractéristiques d'origine individuelle, comme des « traits de caractère », en ignorant ainsi l'exigence fondamentale sociologique – formulée par Émile Durkheim – d'expliquer le social par le social. Dans ce

sens, il faudrait aller plus loin que constater la « volonté », la « persévérance » ou la « débrouillardise » de certaines personnes durant leur préparation du départ, à savoir montrer en quoi ces caractéristiques individuelles sont leurs expériences sociales incorporées.

Enfin, le souhait de se rendre à l'étranger ainsi que ses modalités ne peuvent pas être traités – dans une recherche sociologique – comme un phénomène d'ordre individuel qui naîtrait dans un esprit pris à part. Isoler un groupe d'individus afin de leur attribuer un fantasme collectif ne fonctionne pas non plus comme démarche sociologique. C'est pourtant ce que font les discours considérant les migrants comme porteurs de représentations « imaginaires » ou « illusoires » quant à leur pays de destination. De nouveau, le concept de carrière ne permet pas d'accéder à la genèse des représentations qui rendent un départ souhaitable, et, tout en étant obligé de les mentionner, leur prête ainsi des interprétations relevant peu de la sociologie.

Une autre objection que l'on peut faire à l'approche par carrière, en lien avec le point précédent, concerne l'inégalité de valeurs et de prestiges sociaux qui sont attribués – par des groupes sociaux plus ou moins larges – à telle ou telle carrière. Il a été dit, au tout début de la première partie de ce travail, que la notion de carrière assurait une certaine neutralité du chercheur étudiant un phénomène social – une position largement recherchée en sociologie, depuis Émile Durkheim ou Pierre Bourdieu. Elle permet l'analyse proprement dite d'un fait social sans avoir à se poser en critique des mœurs ou en oracle politiquement engagé. Pourtant, même si « la carrière ne saurait être dite brillante ou décevante pas plus qu'elle ne saurait être considérée comme une réussite ou un échec », pour citer de nouveau Erving Goffman[1], il n'en reste pas moins qu'une carrière professionnelle exemplaire et celle de malade mental[2] ne sont pas appréciées socialement de façon identique et n'ont pas les mêmes effets sur le destin social de l'individu. La carrière de toxicomane ou de malade mental d'une part, et celle de violoniste virtuose ou de sportif de haut niveau d'autre part ne peuvent être approchées qu'analytiquement, car accomplir l'une ou l'autre ne renvoie pas aux mêmes sanctions sociales, positives comme

[1] Goffman E., Asiles, op.cit., p. 179.

[2] L'histoire nous apprend que la personne peut effectuer les deux en parallèle. Rappelons Guy de Maupassant, Gérard de Nerval, Friedrich Nietzsche, Ernest Hemingway ou Antonin Artaud qui ont été internés en hôpital psychiatrique, ainsi que Jonathan Swift, Edgar Allan Poe, Nicolaï Gogol ou Virginia Woolf pour leur carrière plutôt posthume de malades mentaux, ne serait-ce qu'en lien avec le développement et l'institutionnalisation de la psychiatrie ou avec les ressources de chacun pour résister à l'internement hospitalier et au déclassement qui pourrait en suivre.

négatives, ni aux mêmes moyens, socialement donnés/construits. Doit-on ainsi ignorer, en effectuant une recherche, la valeur sociale qui est attribuée à une carrière ? Certes, cette valeur n'est pas toujours univoque. Mais elle doit être prise en considération : la possibilité d'engager et de poursuivre une carrière n'en est pas affranchie.

Qu'en est-il de la carrière de la mobilité internationale étudiante par rapport aux hiérarchies sociales existantes ? D'abondantes recherches permettent d'affirmer qu'elle traduit une ascension, ou du moins une aspiration à celle-ci. Comme l'écrit Carolina Pinto dans sa thèse portant sur la migration d'étudiants chiliens et colombiens : « Étudier, c'est espérer une mobilité sociale.[1] » Même si l'on peut interroger la notion de mobilité sociale, notamment en tant que vision conventionnelle et unidimensionnelle de la société, effectuer un départ étudiant n'est pas, aux yeux des jeunes Russes rencontrés, synonyme d'échec ou de dégradation. Au contraire, ils sont nombreux à valoriser la circulation internationale et à lui attribuer des vertus. Certains discours qui font tomber celle-ci en discrédit peuvent en effet être associés à des dénonciations de la prospérité économique par ceux qui ne se considèrent pas comme fortunés. Pour les acteurs, la mobilité internationale étudiante est alors une carrière « brillante » et non pas « décevante », et ce constat entraîne la question concernant le processus par lequel cette « brillance » y est attribuée.

Autrement dit, pour paraphraser Goffman, la carrière peut, voire doit être considérée – dans un second temps – comme socialement « brillante ou décevante » ; comme « une réussite ou un échec » ; comme socialement approuvée ou désapprouvée par une société – ou par un groupe – à un moment donné. Sinon, nous n'avons pas de moyens de saisir ce qui motive véritablement les acteurs à suivre – ou non – telle ou telle carrière. Cette question est traitée, assez rapidement, par Howard Becker, à travers quelques remarques séparées dans son ouvrage sur les fumeurs de marijuana, comme celle-ci : « Quand un individu "normal" découvre en lui-même une tentation déviante, il est capable de la réprimer en pensant aux multiples conséquences qui s'ensuivraient s'il y cédait ; rester normal représente un enjeu trop important pour qu'il se laisse influencer par des tentations déviantes[2]. » En d'autres termes, on doit reconnaître que les comportements des personnes en carrière sont guidés par des anticipations d'avenir et non pas seulement par ce qui constitue leur présent (en l'occurrence, il s'agit des incitations que rencontre l'individu

[1] Pinto C., *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers. Trajectoires de jeunes* professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Est, 2013, p. 56.
[2] Outsiders, op.cit., p. 50.

« normal » de Becker, une fois mis en contact avec des fumeurs de marijuana susceptibles de lui apprendre à consommer de la drogue). Il existe, a priori, dans la conscience de cet individu, une opinion sur la toxicomanie ; quelle qu'elle soit, celle-ci doit s'être formée quelque part. La structure de Outsiders est instructive à cet égard. Or, dans un deuxième temps, à partir du cinquième chapitre sur les dix qui constituent cet ouvrage, l'auteur nous présente la société des musiciens de danse à l'intérieur de laquelle des idées et des normes circulent, souvent très différentes de celles de la société américaine lambda de l'époque. Se restaure ainsi l'espace social – ou l'un des espaces sociaux – de la carrière déviante décrite par le sociologue, sans que le signe d'égalité soit placé entre la carrière de musicien de danse et celle de fumeur de marijuana.

Cet espace social de possibilité d'effectuer une carrière est restitué avec encore plus d'insistance et d'attention dans l'ouvrage de Muriel Darmon sur la carrière anorexique. Selon Darmon, le travail d'amaigrissement que commencent et poursuivent les anorexiques est orienté vers « l'exceptionnalité sociale »[1], à savoir vers la construction d'un corps féminin socialement valorisé. Autrement dit, la carrière anorexique, qui finit comme « décevante », commence comme « brillante ». Elle sous-tend la soumission aux normes corporelles, esthétiques et diététiques des classes dominantes, mais aussi la capacité – acquise via l'éducation – de fournir un travail pour correspondre à ces normes. La prédominance de jeunes filles de classes supérieures et moyennes parmi les anorexiques s'explique dès lors par le croisement de leurs propres caractéristiques sociales. Les anorexiques sont jeunes et donc plus sensibles que d'autres classes d'âge à l'idée de la maniabilité du corps. Elles sont femmes et portent ainsi une autre idée, celle de la beauté féminine qui, comme le montre Darmon, d'une part est plus convertible que la beauté masculine dans un capital social, et d'autre part représente davantage l'objet de perfectionnements. Elles sont enfin issues de milieux sociaux élevés dans lesquels s'éduquent l'ethos ascétique et celui du contrôle sur le destin corporel et social, leur donnant les moyens de maintenir leur engagement dans leur travail d'amaigrissement[2].

[1] Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 250.

[2] Cette même idée apparaît dans un article où Darmon compare les résultats de sa recherche sur les jeunes filles diagnostiquées comme anorexiques et d'une autre, menée auprès des adhérentes du programme Weight Watchers. Il s'agit, dans cette deuxième enquête, d'un travail davantage collectif sur le corps ; pour le dire simplement, les groupes Weight Watchers sont constitués de personnes qui ne parviennent pas à maigrir seules et qui ont besoin d'une institution qui suive leur amaigrissement. Ce second terrain est socialement différent du premier, constate Darmon : si parmi les anorexiques (qui portent en elles-mêmes des instances

En étalant l'enracinement de la carrière anorexique dans des pratiques normales et normées[1], Darmon dépasse en même temps le concept de carrière. En témoigne par exemple l'abandon, dans la dernière partie de son ouvrage sur les anorexiques, du terme « interviewées » au profit d'« enquêtées ». Les personnes interrogées ne sont plus désignées comme celles qui vivent la carrière anorexique, mais comme celles qui acquièrent des moyens – compétences, représentations, dispositions – d'identifier cette carrière comme souhaitable et de la faire aboutir.

Une même démarche de restitution de l'espace social de la carrière sera proposée dans la seconde partie de cette thèse. En filant la métaphore de « l'angle mort » qui est, selon le code de la route, une zone qui n'est pas visible depuis le poste de conduite ou via les rétroviseurs, tournons la tête et le buste pour contrôler cet angle directement – changeons de concept. Quelle approche permet-elle de réaliser cette démarche ?

*L'approche par socialis*ation et ses atouts pour étudier la migration

Deux projets différents de recherche peuvent être indiqués pour étudier les ressorts de la migration. Ils ne sont pour autant pas également applicables aux données issues de l'enquête par entretiens. On pourrait adopter une approche davantage macrocontextuelle, s'intéressant à l'état du système d'enseignement et du marché du travail dans le pays d'origine, ainsi qu'au climat politique et aux différentes dynamiques sociétales pouvant contribuer à la migration. Par certains aspects, cette mission est nécessaire, mais à y regarder de plus près, il y a un inconvénient : le risque de sous-utiliser les données de l'enquête du terrain, ou de les utiliser à titre illustratif exclusivement, en appui des données d'autres sources, et sans véritablement analyser les entretiens conduits. Je n'ai pas choisi ce chemin : non parce que je niais sa potentielle pertinence, mais parce que mon travail d'enquête, que je considère avoir effectué autant bien que faire se pouvait, aurait risqué d'être négligé ou relégué au second plan.

---

de contrôle et qui maigrissent ainsi de façon relativement autonome) prédominent les femmes de classes supérieures et moyennes, les femmes qui travaillent leur corps au sein d'un collectif sont majoritairement issues de classes populaires et moyennes. Il ressort de cette comparaison que la possibilité d'effectuer un travail d'amaigrissement est prédéterminée en fonction du milieu social. Darmon M., « Déviances corporelles et classes sociales », in Mauger G. et al., dir., Normes, déviances, insertions, Éditions Seismo, 2008, p. 145-165.

[1] Pour citer la sociologue, la carrière déviante anorexique « débute non par la transgression, mais par la soumission à un certain nombre de normes corporelles, diététiques, parfois scolaires ou culturelles, donc par des actes socialement souhaitables, légitimes, et non désapprouvés ». Ibid., p. 146.

Une autre approche a été privilégiée, me permettant de réfléchir à partir des informations qui ont été recueillies par moi-même au contact direct de mes interviewés, mobiles et non. Mon matériau m'a notamment donné les moyens de reconstruire la carrière migratoire faite de phases. Mais la sociologie a à proposer encore un instrument pour étudier la migration : au-delà d'être décrite comme carrière, l'action de migrer peut être traitée en termes de socialisation. L'hypothèse centrale qu'il s'agit de tenir dans cette partie de la thèse est que l'on a accès, à travers des propos des interviewés durant l'entretien, à leurs expériences socialisatrices passées et que les produits de ces expériences influencent la probabilité de réaliser une carrière de mobilité étudiante, sinon les modalités de son déroulement.

À certains égards, les concepts de carrière et de socialisation se complètent plus qu'ils ne s'opposent. Ils se recouvrent même en partie. Notamment, tous deux reconnaissent le caractère processuel d'un fait social et en font leur thèse centrale. L'un comme l'autre assument l'« objet qui parle »[1] comme leur objet principal, avec tous les inconvénients qui en découlent et le travail d'objectivation que cela nécessite[2]. La notion de carrière sous-tend de plus l'idée d'un ou des apprentissages que les personnes concernées sont susceptibles de traverser afin de passer d'une phase à la suivante. À cet égard, on n'est pas loin du postulat fondamental de la sociologie de la socialisation selon lequel tout comportement et toute représentation s'éduquent et ne sont pas innés. Qu'ajoute alors l'approche par socialisation à la compréhension et à l'explication d'un phénomène, en l'occurrence celui de la migration étudiante ? Et qu'entend-on par le terme de socialisation ?

Si la notion de carrière est polysémique, celle de socialisation ne l'est pas moins[3]. Plusieurs auteurs peuvent nous aider à préciser son usage. Pour emprunter l'expression de

[1] Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., Le métier de sociologue. Livre I, Mouton/Bordas, 1968, p. 64.
[2] Darmon M., « La notion de carrière… », op.cit.
[3] On peut noter que mes interviewés utilisent, à leur manière, le terme de socialisation. Certains se définissent comme « bien socialisés », d'autres « mal socialisés ». La socialisation signifie en effet, à leurs yeux, l'adaptation réussie à des conditions d'existence, la sociabilité, ainsi que l'assimilation de normes de comportements socialement approuvés. Comme il ressort des propos de Sérafima, ces qualités et ce savoir-vivre peuvent être travaillés.

> [Dans l'enfance,] j'étais une demoiselle bien socialisée, je n'ai pas eu de difficultés à l'école ni au jardin d'enfants. (Lidia)
>
> Nous [mes deux sœurs et moi], nous ne sommes pas allés au jardin d'enfants, et dans ce sens, j'étais assez mal socialisé. (Piotr, non mobile)
>
> J'avais un ami qui était différent. Il a été mal socialisé en effet. Quand il était petit, il pouvait mordre par exemple. (Kirill)

Norbert Élias, la socialisation veut dire la transformation d'une « bête humaine » en un être social[1]. Pour cela, ce dernier est assisté par des institutions – ou des instances – de socialisation, tels la famille, les pairs, les établissements éducatifs ou autres, qui lui proposent des savoirs sur le monde dans lequel il se trouve et des modèles de comportements pour interagir avec ce monde. C'est dans ce sens que l'être humain est un individu social : il se construit dans une société.

En même temps, ce processus de construction n'est pas invariable et identique d'un individu à un autre. Il diffère d'abord selon les époques historiques. Comme l'exprime Émile Durkheim, en analysant ce qu'il appelle « l'homme que l'éducation doit réaliser en nous » : « […] notre conception de l'homme a varié suivant les sociétés. Car les anciens, eux aussi, croyaient faire de leurs enfants des hommes, tout comme nous. […] Seulement, ils concevaient l'humanité à leur manière qui n'est plus la nôtre[2]. » En d'autres termes, tel ou tel individu social est avant tout l'œuvre de son temps. Ce simple postulat est difficile à prendre pleinement en compte dans une démarche sociologique concrète, quand le sociologue étudie ses contemporains et partage du coup avec eux un grand nombre d'expériences historiquement situables. Nous savons que le sociologue doit pouvoir saisir les évidences de l'époque dans laquelle il vit, mais rien ne lui garantit de parvenir à toutes les identifier[3]. Par exemple, quand Durkheim, dans ses leçons publiques sur l'éducation et la sociologie, affirme, devant des hommes savants français du début du XX^e^ siècle, que « les anciens, eux aussi, croyaient faire de leurs enfants des hommes », cela peut ne pas plaire aux lecteurs d'aujourd'hui, hommes comme femmes. Dans ce choix lexical, ils (et elles) vont peut-être voir une représentation sexiste. Or, ils et elles sont socialisé(e)s dans une autre époque historique, celle qui conçoit l'humanité différemment et qui tient à adopter un langage soucieux de considérer les femmes.

> Auparavant, j'étais très fermée, je contactais difficilement les gens. Un jour, j'ai eu une formidable expérience de socialisation : je me suis inscrite sur un site de rencontres. [petit rire] Du coup, j'ai fait connaissance de plusieurs personnes intéressantes, et ce blocage-là a été plus ou moins levé. (Sérafima, non mobile).

[1] Élias N., La société des individus, Fayard, 1991, p. 59.

[2] Durkheim É., Éducation et sociologie, PUF, éd. Quadrige, 2013 (1922), p. 100.

[3] Sur la question de multiples dépendances des œuvres de sociologie de l'univers socio-historique dans lequel ils naissent cf. Chapoulie J.-M., « Comment écrire l'histoire de la sociologie : l'exemple d'un classique ignoré, Le paysan polonais en Europe et en Amérique », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2001/2 n° 5, p. 143-169.

Un autre « pli »[1] de la socialisation et de l'individu qui en est le produit concerne les conditions matérielles et culturelles de son existence, celles-ci n'étant pas semblables pour tous les contemporains[2], ni entre compatriotes. Pour emprunter les titres de quelques enquêtes sociologiques françaises, « l'enfance au château » n'égale pas celle au « cœur de banlieue »[3]. De même, pour citer des exemples de mon enquête, les conditions dans lesquelles grandit une fille de businessman de Moscou ou un fils d'homme politique de Saint-Pétersbourg n'ont rien à voir avec celles que connaît une fille de machiniste de locomotive dans une ville ouvrière d'Oural ou une autre élevée par une mère travaillant comme matelot en Extrême-Orient. Bien sûr, tous les individus ne sont pas amenés à vivre des situations extrêmes du point de vue de l'accumulation des ressources financières et culturelles : une grande richesse économique ou le génie[4] sont, à certains égards, des cas

[1] En exposant trois grandes lignes de variations repérables dans le processus de socialisation, je me réfère aux développements de Muriel Darmon. Voir La socialisation, Armand Colin, 2e éd., 2012 (2006), p. 25-44. La sociologue les appelle les « plis » : un « pli » d'époque, un « pli » de classe et un « pli » de genre marquent ainsi l'individu social en devenir. Notons qu'un quatrième « pli » se profile au-delà des trois évoqués, pouvant être nommé, selon la pertinence pour une recherche concrète, la nationalité ou l'origine ethnique, et n'étant peut-être pas systématiquement couvert par le « pli » d'époque ou par celui de classe. En outre, concernant ce dernier, j'ai choisi de parler davantage non pas en termes de classes sociales, mais de conditions de vie matérielles et culturelles. D'un côté, ce choix a été fait en raison de mes difficultés assez fréquentes à « classer » mes interviewés : différents entre eux, ils le sont parfois également par rapport à ce que la sociologie française propose comme caractéristiques de classes. D'un autre côté, sachant que les classes sociales sont elles-mêmes des constructions analytiques à partir de faits réels et non pas les faits réels eux-mêmes (voir : Bourdieu P. « Le paradoxe du sociologue », in Bourdieu P., Questions de sociologie, op.cit., p. 86-94), les frontières entre les classes peuvent être questionnées, ainsi que la « pureté » et la stabilité d'une classe (cf. Saint Martin de M., dir., Éducation et frontières sociales. Un grand bricolage, Michalon Éditions, 2010). Ces questionnements vont jusqu'à amener à la disparition de la notion de classe, celle-ci pouvant pour autant servir à décrire le monde social (cf. Hugrée C. et al., Les classes sociales en Europe. Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent, Agone, 2017). Ainsi, d'une part pour ne pas utiliser de façon abusive la notion, qui peut être infiniment questionnée et chargée d'un sens qui n'est systématiquement pas le même pour le terrain russe, mais d'autre part pour ne pas laisser croire à une homogénéité des Russes et tout en étant dans une perspective interprétative de parité (et aucunement opposée) relativement à la notion de classes, une solution opérationnelle est d'utiliser des expressions telles que le cadre, l'environnement ou les conditions de vie. Celles-ci englobent les variations non seulement d'ordre matériel (économique), mais aussi culturel (scolaire), qui se dégagent en comparant les récits. Y entrent par exemple les lieux d'habitation (capitale/grande ville/petite ville/village peu urbanisé ou centre-ville/quartier plutôt favorisé/quartier-dortoir) ; le niveau de diplôme des parents, leur domaine d'exercice professionnel et leurs parcours professionnel, familial et résidentiel ; le type et le nombre de logements, les moyens de transport qu'utilise la famille ; la qualité des vacances et des loisirs ; les détails de la scolarisation dans le secondaire (école de masse/école considérée comme privilégiée et modalités d'entrée dans celle-ci, recours à des services éducatifs payants) et de leurs études supérieures (cours préparatoires payants, degré de sélectivité de la filière choisie, admission par concours ou par d'autres voies), etc.

[2] C'est dans ce sens que Karl Mannheim distingue, concernant une époque historique concrète, « la situation de génération » et « l'ensemble générationnel ». Ce dernier renvoie aux membres d'une génération qui ont la possibilité d'utiliser activement les chances partagées passivement par toutes les personnes appartenant à un cadre socio-historique commun qui est leur « situation de génération ». Mannheim K., Le Problème des générations, Armand Colin, 2011, p. 84-85.

[3] Mension-Rigau É., *L'enfance au château. L'*éducation familiale des élites françaises au XXe siècle, Rivages, 1990 ; Lepoutre D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.

[4] Voir Élias N., Moz*art, Sociologie d'un génie*, Seuil. 1991 ; Lignier W., *La petite noblesse de l'intelligence.* Une sociologie des enfants surdoués, La Découverte, 2012.

insolites. Il n'en reste pas moins que les particularités de l'environnement matériel et culturel de l'enfance et de l'adolescence – période par excellence de la formation des diverses manières de penser et d'agir – marquent durablement l'individu, pour ne pas dire le constituent. Le rapport à l'argent[1], au temps[2], à l'espace public et géographique[3], à l'autorité pédagogique, médicale[4] ou politique[5], à une longue scolarisation[6], ainsi que les divers « goûts » – alimentaires, vestimentaires ou culturels[7] – y sont liés. Ce lien est complexe, peut se modifier et ne pas être là où l'on suppose le trouver, sans que cela permette de le nier. De nouveau, pour autant, les conditions matérielles et culturelles qui permettent un phénomène peuvent être estompées dans une recherche sociologique, ne serait-ce qu'en raison du point de vue choisi par le chercheur et de la période historique dans laquelle celui-ci vit et puise ses points de vue. Un lien établi par Pierre Bourdieu entre le jugement de goût et le jugement de classe a été ainsi critiqué – en ayant été préalablement simplifié – par certains représentants de la génération suivante des sociologues français qui ont associé – comme nous le disent Philippe Coulangeon et Julien Duval – La Distinction à un déterminisme « brutal » et « mécanique »[8].

Enfin, le genre est à mentionner comme attribut de cet être humain qui se forme, lors de sa socialisation, à partir d'une « bête ». Suivant la suggestion de Bernard Lahire, la socialisation sexuée est l'une des plus insensibles, celle qui passe inaperçue et dont les produits sont ordinairement les plus naturalisés[9]. Se socialiser veut également dire se genrer, à savoir se former en tant que fille ou garçon, femme ou homme. Comme le rappelle Muriel Darmon, en résumant de nombreuses recherches en matière de genre, les

[1] Schwartz O., Le monde privé des ouvriers, PUF, éd. Quadrige, 2012 (1990) ; Hoggart R., La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre, Minuit, 1970.
[2] Beaud S., « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », Terrain, 1997, n° 29, p. 43-58.
[3] Wagner A.-C., Les classes sociales dans la mondialisation, op.cit.
[4] Boltanski L., Prime éducation et morale de classe, Mouton, 2e éd., 1977 (1969).
[5] Comme le révèle une étude très récente de l'Inserm menée dans 46 pays européens, avoir souffert de pauvreté durant l'enfance s'associe à une plus forte adhésion à des postures politiques autoritaires à l'âge adulte. Safra L. et al., « Childhood harshness predicts long-lasting leader preferences », Evolution and Human Behavior, 16 mai 2017 [En ligne].
[6] Beaud S., 80 *% au bac… et après ? Les* enfants de la démocratisation scolaire, La Découverte/Poche, 2003 (2002) ; Beaud S., Pialoux M., Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard, La Découverte/Poche, 2012 (1999).
[7] Bourdieu P., La Distinction. Critique sociale du jugement, Minuit, 1979.
[8] Coulangeon P., Duval J., dir., Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu, La Découverte, 2013.
[9] Lahire B., « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in Blöss T., dir., La dialectique des rapports hommes-femmes, PUF, 2001, p. 9-25.

modalités de la socialisation genrée varient selon l'époque historique, mais aussi les conditions socio-économiques et socio-culturelles d'existence[1].

Récapitulons. La socialisation est une formation de l'individu qui s'opère selon la société historique dont il est membre, celle-ci exigeant des savoirs et des savoir-faire à acquérir pour y fonctionner. Pour les individus d'une même société, la socialisation se déroule pourtant dans des conditions matérielles et culturelles différentes, à commencer par la qualité de l'alimentation reçue et la nature des apprentissages qu'ils sont amenés à effectuer (par exemple, nous avons noté précédemment que certains interviewés apprennent depuis le plus jeune âge qu'un voyage d'études à l'étranger est faisable, tandis que pour d'autres cela renvoie à un contre-apprentissage par rapport à ce qu'ils ont antérieurement appris). La socialisation diffère également selon le sexe du corps que possède la « bête » en voie de devenir humain, celui-ci recevant des messages socialisateurs qui varient en fonction. Ces trois particularités évoquées du processus de socialisation se télescopent et se nourrissent les unes des autres.

Comme tous les êtres sociaux, mes interviewés, mobiles et non mobiles, apparaissent du coup en tant que personnes socialisées qui portent en elles la société qui les a formés. Démarrée depuis une vingtaine ou une trentaine d'années, leur socialisation n'est par ailleurs pas terminée. Et c'est en les écoutant que je peux espérer savoir comment ils sont parvenus – ou non – à partir étudier dans un pays étranger, en France. Pour la plupart d'entre eux, notre relation d'enquête est la seule existant entre nous ; pour une bonne moitié, nous ne nous sommes pas côtoyés plus de trois heures et ce n'est pas beaucoup. Que me disent-ils alors à leur sujet et comment peut-on utiliser ces informations ?

Une partie des propos fournis par mes interviewés des deux corpus concerne entre autres leurs aptitudes ou inaptitudes, en bref leurs « dons » : ils se définissent comme « calés »/« doués » – ou non – en langues, en mathématiques ou en d'autres matières et activités. Ils évoquent également leurs multiples « goûts » et « dégoûts » : ils « aiment »/« détestent » ceci ou cela (« la culture française », la Russie, lire, voyager, etc.). Enfin, les interviewés parlent largement de leurs « traits de caractère » : il y a parmi mes interlocuteurs des « ambitieux », des « actifs », des « bosseurs », des « sociables » et des « peu sociables », mais aussi des « paresseux », des « aventuriers », quelques « fous », etc.

[1] Darmon M., La socialisation, op.cit., p. 42-44.

En première approche, il n'y a pas d'intérêt, dans un travail qui étudie la migration, à revenir en détail sur ce que les interviewés, dont les migrants effectifs, déclarent à propos de leur personnalité. En effet, leurs paroles restent à vérifier et, de plus, cela risque de nous éloigner du sujet. Parfois, mes interviewés mobiles m'ont par ailleurs reproché d'être « hors sujet » : au cours de l'entretien, certains exprimaient leur incompréhension concernant l'intérêt d'aborder des périodes éloignées ou des thèmes telle leur famille, car, d'après eux, cela n'était pas pertinent pour expliquer leur départ étudiant. De même, quel intérêt peuvent avoir ces évocations de « dons », de « goûts » et de « traits de caractère » parmi lesquels tous ne semblent a priori pas jouer dans l'acte de migrer ?

Pourtant, c'est entre autres en analysant ces éléments que nous pouvons accéder à l'histoire de la formation de tel ou tel interviewé et que nous nous donnons les moyens de restituer – quoique sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité et en assumant le caractère probabiliste des reconstructions faites à partir de ce qui a été dit durant les entretiens – l'acquisition des compétences, des représentations et des dispositions utilisables dans la migration étudiante. Loin d'être innés, ces « dons », « goûts » et « traits de caractère » se forment au cours d'une socialisation ; les propos à ce sujet peuvent également traduire les idéaux appropriés, même si ceux-ci ne se transforment pas en actes. Ces acquis s'avèrent – nous le verrons – multiples, mais ils ne sont pas spécifiquement « migrants » ; il ne s'agit pas non plus d'un « habitus migrant » qui permettrait la migration[1]. Ici, je saurai mobiliser la réflexion de Pierre Bourdieu concernant la possibilité d'associer les dispositions et l'action : celles-ci, dit et redit le sociologue, « ne conduisent pas de manière déterminée à une action déterminée »[2].

Pour expliquer cette idée, prenons l'exemple de la disposition volontaire. Elle peut être présentée dans les entretiens comme un « don » (plusieurs interviewés évoquent la facilité avec laquelle ils peuvent fournir des efforts), comme un « goût » (« J'aime étudier », nous disent d'autres ou les mêmes) ou comme un « trait de caractère » (« assiduité », « détermination », etc.). Nous verrons que cette disposition peut se former depuis tôt à travers les propos d'adultes, les sanctions et récompenses pour les comportements ou les résultats scolaires, mais aussi à travers les régimes de vie que l'on suit durablement. Elle apparaît comme étant très prisée pour pouvoir réaliser un départ étudiant, surtout dans les

[1] On peut noter que certains chercheurs hâtent de faire cette conclusion, en évoquant un « habitus de migrant ». Voir par exemple Agulhon C., Xavier de Brito A., dir., Les étudiants étrangers à Paris, op.cit., p. 19.
[2] Bourdieu P., Méditations pascaliennes, op.cit., p. 215.

cas où celui-ci nécessite un travail de longue haleine. On peut alors affirmer que le départ se prépare en mobilisant cette disposition, formée précédemment et dans des contextes autres que la préparation d'un départ à l'étranger. Pour autant, il serait erroné d'en conclure que cette disposition conduit directement aux actions pour devenir étudiant mobile internationalement. Il ne serait pas non plus correct de dire que la non-mobilité s'explique par un faible développement de cette disposition. Tout en étant transposable dans le contexte du départ, cette dernière peut s'utiliser autrement, dans d'autres carrières que celle de la migration étudiante.

Ainsi, sachant que derrière chaque « don », « goût » ou « trait de caractère », il y a un processus qui a œuvré à sa construction, il s'agit dans cette partie de remonter vers celui-ci. C'est en nous intéressant à la formation de ces compétences, représentations et dispositions que les interviewés s'attribuent (ou non) que nous pourrons voir comment varie la probabilité de concevoir un voyage d'études à l'étranger et le cas échéant de préparer le départ, et pour quelles raisons ces phases de la carrière peuvent se dérouler différemment selon les interviewés.

Nous verrons en outre que ce sont des produits très différents de la socialisation qui peuvent être utilisés dans la carrière de migration étudiante. Parfois, comme cela sera montré, entre autres, dans le dernier chapitre, le voyage d'études à l'étranger se conçoit – sans forcément se réaliser – suite à une situation dans laquelle une disposition formée ne trouve pas (ou ne trouve plus, ou ne trouve pas autant) dans le pays d'origine le contexte favorable à son actualisation[1]. L'individu socialisé au sein d'une société peut ainsi être amené à déconsidérer cette dernière jusqu'à vouloir la quitter pour une autre.

Pour structurer cette partie portant sur la formation de compétences, représentations et dispositions pouvant être impliquées dans la carrière de mobilité étudiante, une distinction analytique a été faite entre trois processus, souvent peu cloisonnés en réalité et s'influençant mutuellement :

– Le processus d'acquisition de compétences linguistiques, demandant certaines conditions (chapitre 4).

– Le processus au cours duquel se forment les représentations à l'égard de pays étrangers occidentaux et de la Russie (chapitre 5).

[1] Au sujet des dispositions formées, mais étouffées dans un contexte donné, voir Lahire B., dir., Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Armand Colin, 2005 (2002).

– Les processus de formation des dispositions, à savoir des manières d'agir et de penser constituées au cours de l'expérience, que ce soit au sein ou à la marge d'un cadre institutionnel (familial, scolaire, parascolaire), en phase ou à l'encontre de messages socialisateurs de celui-ci (chapitre 6).

Rappelons que ces processus formateurs, à savoir socialisateurs, sont « pliés » en fonction de la société historique, du cadre matériel et culturel de leur déroulement et du genre du socialisé. Dans ce sens, d'une part ils se déploient de façon semblable d'un interviewé à un autre, car tous appartiennent au même espace historico-national, et d'autre part ils varient, plus ou moins visiblement, en fonction des personnes, porteuses d'expériences socialisatrices diverses.

Pour résumer, les atouts de l'approche par socialisation sont multiples. Elle permet de voir en détail comment se forment les compétences, les représentations et les dispositions contribuant à concevoir et à réaliser la migration étudiante, et ce sans décrire les raisons de cette dernière en termes de défauts intrinsèques du pays d'origine des migrants, comme le font spontanément – explicitement ou implicitement – mes interviewés ainsi que certains chercheurs. Elle nous dispense également d'imputer l'action à des causes individuelles, à moins de tomber dans une espèce de déterminisme biologique, ou spirituel, qui accorderait aux êtres humains des propensions innées – peut-être induites d'en haut ? – à agir de telle ou telle façon. On a dès lors les moyens de réaffirmer qu'on ne naît pas migrant. De surcroît, ce n'est pas en étant placé dans des contextes d'emblée empoisonnés qu'on le devient. Une vision « compréhensive » de la migration, lorsque le migrant migre parce qu'il souffre dans sa société d'origine qui ne lui offre pas les moyens d'étudier, de s'épanouir ou de prospérer, voire menace sa santé ou sa vie, va bien sûr continuer à avoir ses adeptes ; et nous trouverons facilement des cas, en nous adressant à l'histoire ou aux actualités parfois navrantes, dans lesquels tout vient confirmer la pertinence de ce regard. Il n'en reste pas moins que celui-ci est un regard qui oppose l'individu et la société comme si le premier n'était pas porteur des structures intériorisées de la seconde.

En considérant la migration comme une action qu'effectuent des êtres socialisés, nous rendrons aux migrants le statut d'êtres humains ayant leur propre histoire de formation et agissant de façon fondée. Plus que des « cerveaux », de la « main-d'œuvre » ou des « demandeurs d'asile », amenés par un « flux » ou une « vague », ils portent en eux-mêmes la complexité des processus qui les ont formés. Nous nous donnons également des

moyens d'analyser les ressorts de l'action sans culpabiliser les migrants ni les admirer. La migration étudiante des Russes apparaîtra notamment comme un processus social à la fois sélectif et ordinaire, qui peut s'appuyer sur des expériences variées et finalement banales, que tous les individus sont amenés à vivre au sein des groupes et des institutions fréquentés. Nous verrons par exemple (chapitre 5) qu'un regard enchanté sur la culture occidentale peut se former tout simplement à force d'étudier à l'école et que la fréquentation d'établissements scolaires dont tout le monde est censé effectuer l'expérience n'est pas pour rien dans la formation du souhait d'aller étudier à l'étranger. Pour autant, l'implication scolaire et l'adhésion à la culture scolaire ne se construisent pas chez tout un chacun (chapitre 6), et cela n'interdit pas non plus le départ étudiant qui peut être conçu et préparé en utilisant d'autres produits de la socialisation.

Enfin, en ayant recours à la théorie de la socialisation, la non-mobilité peut être traitée à juste titre. En effet, ne pas avoir étudié à l'étranger semble devenir de plus en plus stigmatisant, surtout dans certains domaines d'activités. Mes interviewés attribuent parfois un départ avorté au manque d'ambition ou au désœuvrement, et leurs propos reflètent bien que, selon la conjoncture contemporaine, l'expérience internationale est bénéfique sur le plan professionnel comme personnel. La non-mobilité étudiante ne rime pourtant pas avec l'inaction et n'est pas l'apanage de personnes dépourvues de compétences scolaires ou de moyens financiers.

Un défi de la sociologie de la socialisation

Une difficulté majeure à laquelle on se heurte en mobilisant le concept de socialisation est que le processus de la socialisation est difficilement observable et qu'il n'existe pas de méthode idéale pour le mettre en évidence.

Notamment, les entretiens biographiques rétrospectifs posent problème en raison du travail interprétatif que fait sur son passé la personne qui parle. Certaines expériences d'interviewés peuvent également rester dans le domaine de l'imprécis ou du non-dit, car peu mesurables ou inavouables (on pourrait dire non interviewables), ou tout simplement parce que la durée de l'entretien, aussi approfondi et répété qu'il soit, n'est pas infinie. Ne le sont pas non plus les capacités de l'intervieweur, même le plus expérimenté, à écouter, à faire preuve d'empathie, à se remettre en question ou bien, le cas échéant, à proposer aux interviewés de le faire et à obtenir ainsi des informations complémentaires, peut-être importantes. Ces limites de la méthode ont un impact sur le matériau recueilli.

D'autres méthodes d'enquête ne sont pas non plus épargnées en la matière. Une enquête par observation où le chercheur se rend dans une famille, une classe d'école ou un autre endroit où le processus socialisateur est susceptible de se dérouler pourrait apparemment combler les lacunes de l'enquête par entretiens. Durant l'observation non participante, le processus de socialisation semble être observé de visu, sans que les reconstructions rétrospectives des enquêtés ou leur interaction avec l'enquêteur interviennent pour entacher les données. En même temps, l'observation est loin d'être une méthode miracle[1]. L'observateur n'est pas un être omniprésent pouvant scruter constamment ses observés. Sachant que la socialisation est un processus de tous les instants, le risque de manquer des moments socialisateurs importants est toujours présent. De plus, malgré les précautions, la possibilité des artefacts d'observation dus à la présence d'autrui n'est pas exclue, tout comme celle des artefacts d'interprétation.

Les résultats d'une observation faite durant une certaine période de temps présentent en outre des limites sur la portée des processus examinés. Or, rien ne nous garantit que ce qui a été observé auprès des enfants à un moment de l'enquête produira des effets sur leur avenir à long terme. Même une étude de type longitudinal, qui consiste à suivre les mêmes personnes pendant plusieurs années, ne nous prémunit pas contre les erreurs de perception et d'interprétation. Le coût de cette étude, demandant de longues années pour simplement produire des données, peut aussi être noté[2].

De même, l'analyse du contenu de la production médiatique, littéraire ou autre ne nous dit pas si la perception de messages potentiellement socialisateurs a eu lieu et si elle s'est produite de la façon exacte que l'on suppose. Plusieurs études de ce type[3] sont instructives, mais, de nouveau, elles ne couvrent pas le processus socialisateur, indiquant au mieux son possible support. À ce propos, évoquons, pour le monde russe, l'article

[1] À ce propos, on peut citer la minutieuse enquête ethnographique menée par Annette Lareau et ses assistants aux États-Unis auprès d'enfants blancs et afro-américains âgés de huit ans. Lareau A., Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life, University of California Press, 2003. L'équipe de Lareau a d'abord réalisé des entretiens approfondis avec les parents et les enseignants de quatre-vingt-huit enfants. Puis, douze familles ont été sélectionnées au domicile desquelles des observations intensives ont été effectuées. Une vingtaine de visites d'au moins trois heures ont été faites en un mois, dont une nuit passée sur place. Une campagne d'observation d'une même grandeur n'est pourtant pas à la portée de tous les chercheurs.

[2] Au sujet des limites de la méthode longitudinale, voir Percheron A., « Traverses. Histoire d'une recherche », Revue française de science politique, 1994/44 n° 1, p. 100-126, p. 114.

[3] Brugeilles C. et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », Population, 2002, n°2, p. 261-292. Voir aussi l'article de Christine Détrez dans lequel sont présentés les résultats de son analyse des encyclopédies destinées à la jeunesse où, sous couvert scientifique, une exposition de normes sociales de genre s'effectue. Détrez C., « "Il était une fois le corps…" ou la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants », Sociétés contemporaines, 2005/3 n° 59-60, p. 161-177.

d'Elena Morenkova-Perrier dans lequel l'auteure analyse attentivement le contenu d'un manuel scolaire d'histoire et du livre méthodologique pour les enseignants qui l'accompagne. Parus en 2008 et destinés aux élèves de terminale des établissements russes d'enseignement général ainsi qu'à leurs enseignants, le manuel et le livre méthodologique proposent une vision particulière de l'histoire soviétique et fournissent, suivant Morenkova-Perrier, un exemple d'une récupération politique du passé. La portée socialisatrice de ces ouvrages reste néanmoins à démontrer, car, entre autres, il nous manque de la matière empirique pour définir de façon juste les attitudes des adolescents et des adultes vis-à-vis desdits ouvrages et des usages qui en sont faits. Remarquable de ce point de vue, le caractère brusque avec lequel s'effectue, tout à la fin de l'article, le passage vers la généralisation des résultats obtenus, ainsi que le titre choisi[1].

On peut en conclure qu'aucune méthode n'est en soi un outil parfait pour étudier le processus de socialisation à l'œuvre, ni ses résultats, ni l'influence socialisatrice effective de tel ou tel environnement ou support matériel de la socialisation. Croiser des méthodes est possible, afin de pallier l'insuffisance de chacune, mais parfois non réalisable, faute de temps, de ressources et de compétences du chercheur.

Néanmoins, se rendre compte des limites d'une méthode ne signifie pas devoir renoncer à son application. Notamment, l'usage réflexif de données biographiques rétrospectives contient des possibilités prometteuses pour étudier la socialisation. En effet, en engageant l'approche par socialisation, nous reconnaissons que, pour paraphraser la phrase célèbre figurant dans Le Métier du sociologue, ce sont des produits de socialisation qui parlent et se parlent durant l'entretien. Dès la négociation du lieu et des horaires de l'entretien, ses participants font interagir leurs représentations sur de multiples sujets, et celles-ci peuvent être aussi bien concordantes que divergentes. Leurs compétences et dispositions sont également là, et c'est durant la relation d'enquête qu'elles peuvent se reconnaître ou non.

La situation d'entretien face à face, d'abord. Il ne serait pas nouveau de dire que les entretiens réalisés par un chercheur parlent non seulement d'eux-mêmes, mais aussi de lui-même, parfois davantage de lui-même. Cela est visible dans le cas d'un terrain aussi bien proche que lointain par rapport au chercheur-enquêteur. Quand nous lisons le compte

[1] Morenkova-Perrier E., « Les usages du passé soviétique dans la construction de la nouvelle identité nationale russe », Revue Russe, 2011, n° 36, p. 89-100. Voir aussi Konnka O., *À la recherche d'une nouvelle vision de l'histoire russe du* XX^e^ siècle à travers les manuels scolaires de la Russie postsoviétique (1991-2016), Thèse de doctorat en études slaves, Université Bordeaux Montaigne, 2016.

rendu des enquêtes de Gérard Mauger par exemple[1], à côté des bandes et de la bohème populaire qu'il analyse apparaît aussi, avec une constance implacable, un intellectuel français avec ses catégories de pensée et ses manières d'écrire. La description des rapports qu'entretiennent entre elles les classes populaires et intellectuelles françaises est justement un bel apport de ce travail. Un autre exemple : l'enquête de Dominique Pasquier auprès d'élèves de lycées franciliens généraux et technologiques[2]. Tout en défendant l'idée que les cultures des jeunes sont désormais dissociées des univers familiaux et scolaires, l'auteure n'échappe pourtant pas au jugement de classe qui glisse dans ses propos et indique sa propre appartenance sociale : quand par exemple nous apprenons que, d'après Pasquier, le style vestimentaire des lycéens d'un établissement parisien de prestige n'est pas « ostentatoire » et que celui des élèves du lycée de la grande banlieue sud « saute aux yeux »[3].

L'accumulation et la comparaison des entretiens ensuite, évoquées encore par Everett Hugues comme instruments d'objectivation[4]. Personne n'est au-dessus du social et nous ne pouvons qu'avancer un point de vue. Celui-ci ne nous appartient pourtant pas personnellement – c'est le point de vue d'un groupe – et il peut de plus être comparé avec des points de vue d'autres groupes. Si le sociologue parvient à se dissimuler des entretiens qu'il conduit, c'est à force d'en avoir fait un nombre suffisant pour englober ces différents points de vue. Tout au long des développements qui suivront, j'ai tenté de profiter au maximum de ces deux possibilités qu'offre l'enquête par entretiens en tant que méthode pour étudier la socialisation : considérer les participants de l'entretien, y compris moi-même, comme des produits d'expériences socialisatrices et remonter à celles-ci ; comparer ces produits d'un entretien à l'autre, à savoir les faire parler entre eux.

[1] Mauger G., Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005), Belin, 2006.
[2] Pasquier D., Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, Autrement, 2005.
[3] Ibid., p. 70-71.
[4] Voir à ce sujet Darmon M., « La notion de carrière… », op.cit., p. 163.

CHAPITRE 4

Les conditions sociales d'acquisition des compétences en langues étrangères

Dans la plupart des cas de mobilité étudiante que j'ai observés, la compétence linguistique apparaît comme l'une des ressources importantes pour effectuer un voyage d'études. La maîtrise préalable d'une langue étrangère permet aux interviewés de préparer rapidement et relativement aisément leur départ. De même, c'est en étudiant une langue étrangère que plusieurs personnes rencontrées acquièrent le souhait de poursuivre leur éducation à l'étranger.

Les compétences linguistiques des interviewés, mobiles comme non mobiles, sont toutefois variables à la sortie du secondaire, et se pose alors la question des raisons de cette variation pouvant jouer un rôle capital pour effectuer un départ étudiant. On ne possède certes que des indices épars permettant d'identifier la compétence de chacun dans telle ou telle langue via l'enquête par entretiens. Mais les biographies des interviewés m'autorisent à soutenir l'idée que ces derniers ont été inégalement dotés de chances d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères et que leurs différences et ressemblances en la matière sont d'ordre social. Il ressort notamment des entretiens que l'accès à l'éducation linguistique est conditionné par la situation socio-économique de la famille d'origine, le genre de l'élève, la géographie de sa scolarisation et la période précise de celle-ci. Les inégalités face à l'éducation linguistique étant multiples, il n'y en a dès lors pas qu'une seule lecture possible. Il y a aussi une dynamique de ces inégalités, étant en lien avec l'augmentation de l'utilité sociale des compétences linguistiques en Russie à partir des années 1990 et les évolutions du système national éducatif lors des années 1980-2000. Ces inégalités d'éducation sont pourtant souvent naturalisées par mes interviewés : ceux-ci raisonnent en termes de « talent » afin d'expliquer leur compétence ou incompétence, ainsi qu'en termes d'« intelligence » ou de « persévérance » qu'ils s'attribuent en tant que qualités intrinsèques et qui leur permettent de suivre un

apprentissage, sinon un rattrapage linguistique efficace[1]. De même, une « génération qui connaît les langues étrangères » apparaît fréquemment dans les entretiens, cette construction reflétant certes une norme dominante d'éducation, mais non pas des possibilités réelles de correspondre à cette norme. Nous constaterons dans ce chapitre que la compétence linguistique n'est pas universellement et uniformément répandue au sein de la population de l'enquête et que les variations observées sont socialement marquées. Outre les différences entre les interviewés, des traits communs se dégagent quant à leur compétence linguistique, qui apparaît avant tout comme une compétence scolaire, acquise par la voie scolaire et étant dans ce sens limitée. En même temps, aux yeux des interviewés, cette compétence doit être construite le plus précocement possible, car sinon on risque de vivre un apprentissage à la dure et beaucoup moins efficace – celui dont les résultats sont moins incorporables –, à l'instar d'individus qui s'alphabétisent à l'âge adulte.

1. La maîtrise de langues étrangères comme socialement construite

Une génération russe qui parle des langues étrangères ?

Assez fréquemment, mes interviewés s'expriment d'une telle manière, que l'on peut en conclure que, comparés aux gens plus âgés, les jeunes en Russie bénéficient d'une situation considérablement plus propice pour apprendre, perfectionner et pratiquer les langues étrangères. En se comparant à leurs parents, ou avec des personnes plus âgées, plusieurs se présentent comme ceux qui apprennent des langues depuis leur plus jeune âge et avec des méthodes plus efficaces. Une grande partie des parents, même si beaucoup parmi eux sont hautement diplômés et relativement jeunes, sont dépeints comme ceux qui ne sont pas linguistiquement compétents ou sûrement moins que leurs enfants. Acquises principalement lors d'une formation inefficace ou tardive, leurs compétences sont limitées et ne sont pas de niveau élevé, nous communiquent ces derniers.

> Maman [née en 1971] parle plus ou moins l'anglais, mais… [petit rire] C'est un anglais pour pouvoir dire quelque chose dans un hôtel ou un aéroport. Papa [né en 1969] maîtrise mieux l'anglais [comparé à la mère], il s'en est occupé spécialement

[1] Comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre 6, ces qualités s'éduquent.

> quand j'étais encore petite. Mais, bien sûr, ils connaissent l'anglais moins bien que moi. (Natalia)

Les parents sont encore plus souvent évoqués comme ceux qui ne connaissent aucune langue étrangère, ayant complètement oublié les rudiments qu'ils ont appris à l'école. L'aisance linguistique plus grande des enfants fréquemment soulignée inverse par ailleurs les rôles communément associés à l'échange intergénérationnel. Diana utilise à cet égard une expression caractéristique en parlant de sa mère récemment émigrée en Suisse : « Puisque maman ne parle aucune langue étrangère, je suis souvent son guide d'aveugle. Elle s'est laissée bien sûr inscrire à des cours de français, mais… [l'interviewée rit] » De même, selon Marta, sa mère « a peur » d'aller à l'étranger (en particulier dans des pays asiatiques comme touriste) sans être accompagnée de sa fille qui, comparée à la mère qui ne parle que le russe, peut communiquer en anglais.

Les compétences des enseignants de langues, surtout d'un certain âge, sont aussi parfois moquées dans les entretiens ou présentées comme insuffisantes, voire inférieures à celles des élèves.

> [En répondant à la question comment elle a appris l'anglais.] Ce n'était pas à l'école. [sourire moqueur] Les enseignants d'école… Comme un ami disait à propos de sa mère : [en imitant le ton de quelqu'un qui est irrité de répéter une même évidence] « Ma mère est tout simplement enseignante d'anglais à l'école, elle ne parle pas l'anglais, absolument pas, elle est tout simplement enseignante d'anglais à l'école ! » (Marta)

> [Lors de l'examen d'anglais pour entrer à la faculté de la langue française,] j'ai lu mon devoir [pour l'épreuve orale] et j'ai dit à l'examinatrice, une dame tout imposante, avoir compris le sujet et être prêt à en discuter tout de suite. On a commencé à discuter, mais elle m'a dit : « Attends, je reviens. » Et elle est revenue avec le décan de la faculté pour que ce soit lui qui discute avec moi. [l'interviewé sourit] Parce que son anglais oral était moins bien que le mien. Ce n'était pas que mon niveau était trop élevé, c'était elle qui ne parlait pas bien l'anglais. (Klim)

Fréquents sont aussi les discours selon lesquels les Russes d'aujourd'hui vivent à l'époque de l'omniprésence des langues étrangères, notamment de l'anglais, dans leur quotidien et cela les amène automatiquement à une meilleure maîtrise de cette langue.

> À notre époque, l'anglais, excusez-moi, a tellement envahi la Russie, qu'on l'apprend sans le faire exprès. (Dénis T.)

> L'anglais, maintenant, c'est une langue qui adhère à toi. Même si tu ne le veux pas trop, elle va te pénétrer. (Varvara)

De plus, en se comparant à des personnes plus jeunes, notamment leurs frères ou leurs sœurs, parfois leurs propres élèves, certains interviewés développent au sujet d'une amélioration incessante des conditions d'apprentissage linguistique. Des générations plus jeunes apprennent ainsi, à leur avis, « naturellement », « en s'amusant », les langues étrangères.

> [Au sujet de sa sœur née en 1999.] Elle est plus jeune [de neuf ans] et très différente de moi. Heureusement ! Elle étudie l'anglais [dans une école renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg], et tout marche bien. Elle n'est pas comme moi ! Pour moi, étudier l'anglais était, au moins jusqu'à un moment, un véritable carcan. Des exercices incessants, des efforts incessants. Pour elle, tout est différent. Elle fait des présentations, des vidéos, rédige des poèmes… Elle étudie naturellement, avec plaisir. (Zlata)

> [En parlant des élèves d'une école privée à Saint-Pétersbourg où l'interviewée travaille à son retour de France et avant son départ en Allemagne.] Ce sont les enfants qui viennent tranquillement à Rome ou à Paris, pour un week-end avec leurs parents. Ils sont bien sûr différemment dotés pour apprendre des langues, mais disons qu'ils ne perçoivent pas l'anglais comme un élément allogène de leur vie. Moi, je m'en souviens, au jardin d'enfants, on a commencé à s'initier à l'anglais. La maîtresse nous disait des mots : « Fox, mouse… » On répétait après elle. Et… on étudiait à travers le russe, on traduisait mentalement. Eux, ils ne traduisent déjà pas, ça entre autrement dans leur tête. Ils apprennent en s'amusant. (Lidia)

Un raisonnement en termes de génération, très apprécié par mes interviewés, n'est pourtant que partiellement applicable pour rendre compte de leur compétence en langues étrangères et pour retracer le processus de sa formation. La génération n'est à cet égard pas un groupe homogène. Pour citer Karl Mannheim, « la situation de génération », à savoir le cadre historique et national commun que partagent les individus d'un même âge, est inégalement appropriée par ces derniers : elle « ne contient que des possibilités potentielles, qui se manifestent, qui sont refoulées, ou qui, intégrées à d'autres forces socialement actives, peuvent, modifiées, exercer une influence »[1]. Suivant la pensée de Mannheim, la génération est alors située non seulement dans le temps historique, mais aussi dans un espace social à l'intérieur duquel tous n'ont pas les mêmes chances d'utiliser

[1] Mannheim K., Le problème des générations, op.cit., p. 84.

activement « la situation » donnée. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous verrons plus en détail quelles caractéristiques sociales permettent aux interviewés de construire un rapport privilégié avec les langues étrangères.

La compétence linguistique valorisée et valorisante

Les entretiens font aussi part d'une représentation selon laquelle maîtriser au moins une langue étrangère, par excellence la langue anglaise, est indispensable pour pouvoir se qualifier de personne éduquée ou aspirer à parvenir à des positions sociales et professionnelles élevées. Leurs discours ressemblent fortement à ceux que tiennent les acteurs qui luttent contre l'illettrisme, tout en faisant de ce dernier un « problème social »[1]. Comme le montre Bernard Lahire dans son ouvrage consacré à ce sujet, la valorisation sociale de la culture écrite contribue à créer et à maintenir la stigmatisation d'une faible maîtrise de l'écrit.

Ainsi, Élisaveta rapporte :

> Maintenant, tout le monde étudie des langues étrangères, depuis le jardin d'enfants. C'est un fondement, comme la langue russe ou les mathématiques ! Maintenant, si tu ne parles pas de langues étrangères, cela veut dire que tu as reçu une mauvaise éducation.

Cette interviewée, diplômée de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg, développe également longuement au sujet du manque, voire de l'absence des compétences linguistiques chez les étudiants et les professeurs de cet établissement, qu'elle constate avec beaucoup de tristesse : ils peuvent à peine « lire avec le dictionnaire » des sources étrangères, dit Élisaveta, sont condamnés à ignorer de nouvelles recherches en matière d'art et à « inventer l'eau chaude ». De même, d'après Ksenia, une faible maîtrise de langues étrangères rime avec étroitesse d'esprit et provincialisme, et elle cite Goethe à l'appui de ses propos : « Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne. » Chacun doit ainsi connaître des langues étrangères, nous disent les interviewés, car, dans le cas contraire, il est une personne peu cultivée, renfermée aveuglément sur sa culture nationale et ne pouvant même pas apprécier au juste cette dernière.

[1] Sur la fabrique de l'illettrisme en tant que problème social qui s'attache moins à décrire les inégalités culturelles qu'à construire autour d'elles un discours éthique dans lequel la culture lettrée se positionne comme la voie d'accès à une vie digne d'être vécue, voir Lahire B., *L'invention de l'«* illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates, La Découverte, 2005.

L'argument de l'utilité pratique est central dans d'autres propos. La compétence développée en langues étrangères, en l'occurrence en anglais, contribue, selon mes interlocuteurs, à envisager un parcours professionnel d'excellence et suppose un futur avantage salarial. Pour n'en citer qu'un exemple :

> [En répondant à la question pourquoi elle a étudié, depuis ses sept ans, l'anglais avec un professeur privé.] Parce qu'il était clair que l'anglais était important pour mon avenir. Pour trouver un bon travail, il faut un bon anglais. (Diamara)

Nombreux sont les passages dans lesquels connaître une langue étrangère, par excellence l'anglais, est présenté comme une nécessité absolue : selon Ossip, physicien, une maîtrise de l'anglais est une compétence que l'on doit avoir aujourd'hui « par définition » ; pour Sofia et Rodion (non mobile), elle est désormais « inévitable » pour le designer, comme pour l'architecte. Connaître cette langue permet également, selon les interviewés, des voyages confortables dans d'autres pays et une communication internationale enrichissante. Hors domaine professionnel, être à l'aise en anglais est synonyme de liberté de circulation et d'accès aux produits culturels divers, nous disent Ivan et Timour. L'énoncé de ce dernier est à la fois d'ordre dramatisant et proverbial, pouvant concurrencer la phrase de Goethe :

> Si je n'avais pas connu l'anglais, j'aurais été comme un homme-tronc. Sans l'anglais, on n'a ni bras ni jambes.

Ne pas parler de langues étrangères est ainsi considéré comme un handicap par les interviewés. Ivan, qui décide, à l'époque universitaire, d'améliorer son anglais d'école le fait par ailleurs « pour ne plus être complexé ». Une même raison est annoncée par Tamara et Marta. Ne pas connaître de langues étrangères leur fait honte, comme s'ils ne savaient ni lire ni écrire. Et cela doublement : l'individu est handicapé et vit de plus passivement son handicap, car ne s'en débarrasse pas. On le constate surtout à travers les propos de certains interviewés, notamment non mobiles, qui ne peuvent, en répondant à ma question, ni se faire valoir en la matière ni reconnaître décidément qu'ils ne connaissent pas de langues étrangères :

> L'anglais, il n'y a pas à pavoiser pour l'instant. [elle sourit avec gêne] (Maïa, non mobile)

> À l'école, j'ai étudié l'anglais, mais je ne suis pas revenue à ça dès lors. Euh… il faudrait sans doute l'améliorer. (Marina P., non mobile)

L'anglais, euh… je me débrouille. (Sergey, non mobile)

De cette façon, les problèmes et les échecs attendent l'individu qui ne connaît aucune langue étrangère, nous communiquent les interviewés. Problèmes d'abord : cet hypothétique individu est déconnecté du monde, celui de l'information, des actualités, de la culture et de la science ; il est dépendant, car ne peut pas accéder aux sources primaires ni se déplacer de façon autonome. Échecs ensuite : l'individu peu compétent en langues est automatiquement peu compétitif au travail, solitaire car hors d'état de s'exprimer et de se faire entendre par une communauté plus large que ses compatriotes, mais aussi malheureux – l'absence ou le manque de compétences lui sera constamment reproché par d'autres et il se le reprochera lui-même, ayant systématiquement honte à ce propos et étant condamné à constater en permanence combien il perd à ne connaître que la langue russe.

Nulle question de dire ici que, en s'exprimant ainsi, les interviewés se trompent ou exagèrent. Ils exposent des résultats de leurs expériences et observations, faites au fil des années. La maîtrise d'une langue étrangère apparaît ainsi comme un marqueur social puissant qui s'incorpore et qui est incorporé. Reconnaître l'importance des compétences linguistiques élevées n'amène pourtant pas tous à la pratique de leur acquisition. Comme nous le verrons, une possibilité existe d'attribuer sa faible compétence en langues étrangères à l'absence d'un « don », mais aussi à un âge trop avancé pour permettre une quelconque correction.

Un « don » pour les langues étrangères

Un « don » ou un « talent » sont souvent évoqués dans les entretiens comme un fondement de la performance en langues étrangères. Nous l'avons déjà noté à travers les propos de Zlata et d'Anton qui se plaignent de l'absence dudit « don » en se qualifiant de « mauvaise en langues » (Zlata) et de « peu calé en langues » (Anton), ainsi que ceux de Lidia qui constate, en tant que professeure, que ses élèves sont « différemment dotés pour apprendre des langues ». Une même représentation apparaît dans l'entretien avec Mila qui s'attribue, quoique avec une certaine réserve de modestie, un « don », et dans celui avec Maxime qui s'en considère privé.

> Mila : [En amont,] nous étions trois candidats pour ce programme [d'échange avec une université française ; c'est la candidature de Mila, la seule, qui sera retenue]. Plus précisément, il y en avait en réalité beaucoup plus – beaucoup de gens [parmi mes camarades de promotion] voulaient étudier en France. Mais, objectivement, ils

n'étaient tout simplement pas doués en langues. Je ne veux pas dire que je suis surdouée, moi, mais… Il y avait par exemple une fille qui travaillait beaucoup [sur la langue française], mais elle n'était tout simplement pas prédisposée à… [l'apprendre efficacement]. […]

OG : Il n'y avait que des filles ?

Mila : Oui, que des filles. Parce que les garçons étaient encore moins doués en langues. Ce ne sont pas tous, ce ne sont malheureusement pas tous qui sont doués en langues ! [Plus tard dans l'entretien, en parlant au sujet de sa sœur aînée avec laquelle l'interviewée souligne constamment sa différence.] Quand elle est venue [en France, pour entreprendre ensuite un voyage dans d'autres pays d'Europe], cela est devenu évident comme tout que, contrairement à moi, elle n'avait aucun talent pour les langues. Elle avait des problèmes, des peurs. Elle ne pouvait pas communiquer.

OG : Tu as appris rapidement le français ? On dit que la deuxième langue [étrangère] est plus facile à étudier…

Maxime : Non, non, je ne dirais pas ça. En général, je n'ai pas de talent pour les langues. Carrément. […]

OG : En revenant, comment as-tu compris que tu n'avais pas de talent pour les langues ?

Maxime : Ben, facile, en regardant les autres. Je connais des gens [russes] qui se trouvent en France depuis moins longtemps que moi, mais qui parlent [français] beaucoup, beaucoup mieux [que moi]. Je connais aussi des gens qui parlent librement, couramment plusieurs langues, pratiquement bilingues, multilingues, alors que moi… L'anglais et c'est tout !

OG : Peut-être étudiaient-ils les langues depuis très jeunes ?

Maxime : Oui, d'une part, c'est ça. Mais, d'autre part, j'aurais pu mieux connaître le français. Franchement, je ne suis pas du tout content de mon français. Jusqu'ici j'ai des difficultés. Je connais par exemple mal le subjonctif ! [Les difficultés qu'éprouve Maxime pour parler français apparaissent au moment où il commande un café dans le Starbucks parisien où se déroule notre entretien. L'interviewé parle français avec un fort accent russe et son visage est très contracté, comme s'il avait mal. Pour préciser une modalité de sa commande, il abandonne le français pour l'anglais, et on voit qu'il est plus à l'aise en s'exprimant ainsi. Maxime est pourtant parti en France sept ans avant notre entretien.]

Au-delà de s'attribuer – ou non – un « talent » pour les langues étrangères, Mila comme Maxime indiquent comment cette autoreprésentation apparaît et se confirme et quel rôle elle joue dans l'apprentissage linguistique. Ces deux cas parmi d'autres nous montrent que la production des performances en matière de langues étrangères est davantage liée à des conditions d'apprentissage qu'à des « dons » individuels, mais que le raisonnement en termes de « don » influe positivement sur l'acquisition des compétences. Les interviewés ont ainsi toutes les raisons de ne pas abandonner ce type de raisonnement.

Concernant Mila, qui revient plusieurs fois dans l'entretien à son « inclination naturelle » pour les langues étrangères, on constate que c'est un encouragement précoce de la part d'enseignants d'école qui met en marche le processus de la construction de son « talent », selon le modèle classique de la construction de la vocation[1]. Tout en étant construites, les « facilités » de Mila ne sont en même temps pas inventées par l'interviewée. Ses expériences l'autorisent à penser qu'elle est « douée » ; et, tout au long de son cursus, elle vit des confirmations de cette autoreprésentation. Ayant commencé l'étude de l'anglais à huit ans (dans une école « non ordinaire », celle « d'auteur » qui a adopté « des programmes d'enseignements innovateurs », précise-t-elle), Mila est confortée dans le fait de reformuler ses progrès en termes de « talent », car cela lui « donne des ailes ». Comme le montre l'extrait ci-dessous, l'interviewée reste adepte de cette idée même après avoir détecté sa source primaire qui aurait pu relativiser son discours naturalisant :

> OG : Tu as dit bien connaître l'anglais. C'est depuis l'école ?
>
> Mila : Oui. Bien que ce ne soit pas une école linguistique. […] Je pense que c'est ma pente aux langues étrangères : j'aimais ça. C'était un intérêt naturel. À l'école déjà, les enseignants me distinguaient parmi d'autres. Dès le début, j'avais des facilités.
>
> OG : Qu'aimais-tu exactement en étudiant l'anglais ?
>
> Mila : Mmm…
>
> OG : Par exemple, certaines gens avec qui j'ai discuté me disaient qu'étudier une langue leur était intéressant comme une activité intellectuelle complémentaire…

[1] Cf. Bertrand J., La fabrique des footballeurs, La Dispute, 2012 ; François P., « La vocation des musiciens : de l'illumination individuelle au processus collectif », in Demazière D., Gadéa C., dir., Sociologie des groupes professionnels, acquis récents et nouveaux défis, La Découverte, 2009, p. 165-174.

Mila : Non, non. Je ne pense pas que j'aie eu besoin d'une activité intellectuelle complémentaire dans mon école. [petit rire] Je pense que j'aimais ça parce qu'initialement j'avais des facilités.

OG : Tu avais un intérêt particulier envers l'Angleterre ?

Mila : Mmm… non. Je ne m'en souviens pas. J'avais tout simplement initialement… [après un court silence] Pour parler du tout début, je me souviens maintenant qu'en deuxième année [d'école], quand on venait de commencer d'étudier l'anglais, j'ai fait quelque chose que d'autres enfants n'arrivaient pas à faire et l'enseignant m'a dit : « Bravo, [Mila] ! » Et peut-être que… cela m'a motivée [pour poursuivre].

OG : C'est-à-dire qu'il t'était agréable d'être la meilleure et que les résultats de ton travail ne passent pas inaperçus ?

Mila : Mmm… oui. Peut-être. Attends… Oui, on m'a distinguée et cela m'a donné des ailes. Oui. J'ai pas mal travaillé sur mon anglais, à l'époque comme plus tard. Mais ce travail m'était agréable, il faut le dire. Je n'étais pas fatiguée, cela m'apportait du plaisir, je sentais cette… inclination naturelle.

Quand Mila se met, à dix-neuf ans environ, à apprendre le français, dans une université d'architecture en province possédant des programmes d'échange avec la France, elle réussit le TCF, la seule parmi ses camarades : « Le test n'était pas si simple, précise-t-elle, mais je l'ai fait sans difficultés. J'ai même eu plus de points qu'il fallait. Beaucoup plus ! » Tout au long de son récit consacré à son séjour d'études en France, Mila ne cesse également pas de souligner le plaisir et l'intéressement qu'elle a éprouvés en se plongeant dans le milieu francophone. À force de croire à son « talent », elle se garde d'émotions négatives et de frustrations. Elle affirme ne pas avoir éprouvé de difficultés de compréhension ou d'expression spontanée ni avoir souffert de son accent ; le cas échéant, ses difficultés sont « normales » et ne la disqualifient aucunement en tant que personne « douée » pour les langues. À son arrivée à Lyon, l'interviewée ne se compare par ailleurs pas aux Français natifs, mais aux autres étudiants étrangers en France, et trouve que son « niveau était, dans un sens, même meilleur comparé à beaucoup d'autres qui étudiaient parfois le français depuis l'école dans leur pays ». La comparaison qu'elle opère avec sa sœur permet aussi à Mila de ne pas se démoraliser.

Mila : Avec le français, je n'avais aucun problème. Au début, bien sûr, j'avais un accent assez… audible et… bien sûr, il y avait des moments où je ne pouvais pas

m'exprimer fidèlement. Mais c'était… normal et surtout cela s'améliorait de jour en jour. Voilà. [en souriant]

OG : Tout marchait bien alors ?

Mila : Oui, oui ! Parce que j'étais très intéressée. Par ailleurs, j'étudie maintenant l'espagnol, et c'est la même chose.

OG : Tiens, tu es vraiment douée pour les langues !

Mila : [en souriant avec plaisir] Oui, je ne sais même pas d'où ça vient. Dans ma famille, personne ne me ressemble. […] Oui, il y a des gens qui sont doués pour les langues et d'autres qui sont doués pour d'autres choses.

Quant à Maxime, les conclusions qu'il fait à propos de l'absence d'un « talent » pour les langues étrangères renvoient également à un ensemble de conditions, à commencer par le manque d'attention envers celles-ci lors de ses années scolaires. Il étudie l'anglais à l'école à partir de ses douze ans et, à quatorze ans, intègre une classe d'option en physique-mathématiques où l'anglais est loin d'être la discipline centrale. Maxime dit n'éprouver aucun intérêt envers les langues ou pays étrangers jusqu'à sa quatrième année d'université quand un groupe d'étudiants suédois vient pour deux semaines dans sa faculté de physique. En tant que responsable de la vie étudiante à la faculté, l'interviewé s'occupe de leur séjour (« Je les aidais à réaliser des travaux au labo, en optique, et ensuite on partait pour regarder la vie nocturne de Saint-Pétersbourg ») et se rend compte de ses lacunes importantes en anglais (« J'ai pu communiquer, mais à peine. »). De plus, il constate que les étudiants suédois du même âge que lui s'expriment librement en anglais : fort probablement, cela heurte l'amour-propre de Maxime et fait naître chez lui une volonté de les égaler. À leur départ, il s'inscrit à des cours d'anglais (« J'ai compris que c'est cool de parler anglais et indispensable »), puis visite ces mêmes étudiants en Suède pendant les vacances d'été (son premier voyage à l'étranger). Comme le dit dans l'entretien ce jeune physicien, c'est en mobilisant son « intelligence logique », ainsi que grâce à une « logique interne » de l'anglais, qu'il construit et développe rapidement sa compétence dans cette langue. Notons que, tout comme Mila, l'interviewé s'attribue un « don », quoique d'ordre « logique » ; et il y a recours pour apprendre l'anglais[1]. Ce ne

[1] Voici les propos de cet interviewé dans lesquels il compare des « types d'intelligence », tantôt innés et liés au fonctionnement cérébral, dit-il, tantôt attachés à la filière d'études suivies, tantôt interprétés comme un attribut du genre :

> Maxime : Il existe différents types d'intelligence. Je l'ai compris à l'école déjà. Les élèves en humanités et les élèves de classe de mathématiques réfléchissent différemment.

sera pourtant pas le cas en ce qui concerne la langue française envers laquelle ce « don » s'avère inutilisable, car, dans cette langue, dit Maxime, « il y a plus d'exceptions que de règles ». Sa croyance dans son « intelligence logique » lui interdit en effet de se croire être en état d'apprendre le français.

À vingt-trois ans, Maxime part à Lyon, en tant que doctorant d'un laboratoire de physique. Il ne connaît pas le français à l'époque et s'inscrit à des cours d'université, les abandonne, puis en trouve d'autres, mais les délaisse aussi (le manque de temps est évoqué comme la raison principale). Il rédige et soutient sa thèse en anglais. Maxime dit n'avoir communiqué qu'en anglais (directeur d'études, collègues) et en russe (nombreux amis russes très vite trouvés à Lyon) jusqu'à sa troisième année en France. C'est un ami français qui ne connaissait pas l'anglais et n'étudiait pas à l'université qui fait changer la situation : son « seul ami français trouvé durant ces années », avec qui Maxime est amené à parler exclusivement en français. L'interviewé avance ainsi, mais considère que le français qu'il a appris de la sorte est « sale », étant « le français de pubs et de matchs de football ». Une histoire est notamment racontée à ce sujet dans l'entretien. Jeune docteur, Maxime est invité à un « raout » organisé par un universitaire, « vieux comme tout, originaire d'une famille très riche d'aristocrates français, et dont le frère a été ministre ».

> Là, j'ai bien sûr brillé, entre guillemets, avec mon français prolétarien. […] Tout d'abord, je suis venu comme ça [il est en jean et en chemise à carreaux pour notre entretien], alors que là-bas, les femmes étaient en robes du soir et les hommes en smokings. Une énorme maison de campagne, avec des terrasses, des jardins. Il y avait sept plats et sept fois on nous a changé d'assiettes ! Et il y avait différentes fourchettes. Moi, j'étais… [gêné] Je ne parlais pas un seul mot. À part mon directeur, je ne connaissais personne et j'étais le seul étranger là-bas. Tout le monde parlait français, tout le monde était super poli. [après un silence] Et, à un moment, ils ont essayé de me faire participer à leur conversation. Ce n'était pas trop raisonnable de leur part. Parce que je n'étais absolument pas dans leur style. Je pouvais [en s'appuyant sur ce mot] parler français [à l'époque], mais je ne

---

OG : C'est-à-dire ?
Maxime : C'est la logique ! La logique que les humanités ne connaissent pas ! Une méthode pour réfléchir, pour parler et discuter ! Moi, même mes devoirs en littérature je les ai rédigés comme des théorèmes. Point par point. […] Cela m'a d'ailleurs apporté une masse d'ennuis dans la vie, surtout avec les femmes. Chaque fois que je raisonnais logiquement, cela mettait en colère mes petites amies. [rires]
OG : Elles ont peut-être fait leurs études dans une classe d'humanités ?
Maxime : Pas toutes, pas toutes. C'est qu'il y a des types d'intelligence. Certaines gens réfléchissent en appliquant la logique, et d'autres par des images. Le cerveau fonctionne différemment chez les gens différents.

> distinguais pas les styles de langage. Par exemple, pour dire que je ne veux plus de vin, j'ai dit : « Non, merci, je suis déjà bourré. »

De cette façon, pendant quatre ans en France, Maxime s'entraîne en anglais et presque pas en français : une année de cours de français, des échanges limités en français, dont une partie au moins sont loin d'être heureux. Notons aussi que, durant les deux années qui suivent sa soutenance de thèse, Maxime est un postdoctorant dans une université en Allemagne où la situation s'avère être plus propice pour apprendre la langue du pays. En particulier, la langue allemande, tout comme l'anglais, lui permet de mobiliser son « intelligence logique » :

> L'allemand est une langue très logique. Il y a des éléments et tu en construis une phrase. Voilà, tu as des éléments, tu les mets dans un ordre, puis tu vois du coup que ce n'est pas correct, tu les mets dans un autre ordre et tu vois que cette fois-là c'est correct. Comme une mosaïque, tu vois. J'adore !

La situation est pourtant aussi compliquée, car, en Allemagne, l'interviewé ne trouve en effet aucune personne disponible pour converser avec lui en allemand :

> En Allemagne, le problème était que tous parlaient anglais. Je n'ai d'ailleurs pratiquement pas eu d'amis russes en Allemagne, seulement allemands. Mais, avec moi, ils parlaient tout le temps en anglais ! Même maintenant, quand je peux plus ou moins parler allemand et que je leur demande quelque chose en allemand, ils me répondent en anglais ! Et quand je leur écris en allemand, ils me répondent en anglais ! Ils s'y sont habitués : « Voici [Maxime], avec lui [on parle] en anglais, » [se disent-ils].

L'anglais reste ainsi la seule langue que l'interviewé pense maîtriser. Concernant le français et, en partie, l'allemand, son expérience d'apprentissage ne fait que créer et confirmer sa croyance selon laquelle il n'est pas « doué » pour les langues. En résumé, le caractère naturel des « facilités » et « difficultés » des interviewés envers les langues étrangères se relativise bien en regardant les conditions dans lesquelles ceux-ci apprennent telle ou telle langue étrangère. Mila comme Maxime réinterprètent et réinvestissent leur expérience primaire, pour la naturaliser ensuite, notamment en termes de « don » – de « talent » ou de « type d'intelligence » – qui les autorise ou leur interdit d'investir les langues étrangères, sinon certaines langues parmi d'autres. Chaque cas rencontré pourrait faire l'objet d'une pareille investigation. Des autoreprésentations se construisent apparemment assez tôt, permettant aux interviewés de s'évaluer et d'anticiper une réussite

ou un échec d'apprentissage d'une langue étrangère. Elles conditionnent la pratique ; elles ont dans ce sens de réelles conséquences.

L'anglophonie et la francophonie

En nous intéressant aux choix initiaux des interviewés, faits entre leurs six et douze ans environ, nous constatons que, dans une grande partie des cas, c'est la langue anglaise qui est leur première langue étrangère. Leur choix est, d'une part, conditionné par l'offre scolaire/parascolaire, assez peu diversifiée. Trois langues sont ainsi évoquées quasiment exclusivement par mes interviewés comme celles qui s'enseignent en Russie dans les écoles, universités et lors de cours particuliers, l'anglais étant largement d'avant-garde par rapport au français et à l'allemand qui le suivent. Le choix de l'anglais est, d'autre part, guidé par les parents. Ce sont ces derniers qui ont été les premiers à percevoir la maîtrise de l'anglais comme une condition nécessaire d'une future réussite – professionnelle, économique ou sociale – de leur enfant. De nombreux récits en témoignent, parfois de façon détournée, comme dans le cas de Polina. En effet, son choix d'étudier le français à l'âge de onze ans va à l'encontre du souhait des parents de l'interviewée qui optaient, « ça va sans dire » ajoute-t-elle, pour la langue anglaise :

> Parce que, [selon mes parents,] avec la langue anglaise, j'aurais pu aller à Moscou et travailler dans… une compagnie américaine. Le voici, le rêve américain d'une travailleuse soviétique, ma mère. [petit rire] Et… beaucoup de parents pensaient ainsi à l'époque. Que l'anglais est nécessaire, que l'on doit l'étudier.

Une expression est fréquemment utilisée à ce sujet par plusieurs de mes interlocuteurs, à savoir que l'anglais est une langue qui « ouvre toutes les portes ». Ils en sont persuadés, ainsi que leurs parents. En effet, dans les extraits d'entretiens cités plus haut (voir La compétence socialement valorisée et valorisante), les interviewés, lorsqu'ils parlent des langues étrangères, ont certainement l'anglais en tête. Comme le pointe Aïda Markosyan, l'anglais en Russie est devenu, comme dans d'autres pays, « synonyme de langue étrangère tout court »[1].

Le choix de la langue française comme première langue étrangère est plus rarement mis en récit. Même si pour certains celle-ci devient au fil du temps leur langue étrangère préférée

[1] Markosyan A., « Situation de la langue française en Russie : le français, deuxième langue étrangère », *Cahiers de l'*Association internationale des études françaises, 2000, n° 52, p. 31-39, p. 34. Voir aussi Verger J.-M., « L'enseignement du français en Russie : état des lieux et perspectives », Cahier*s de l'Association* internationale des études françaises, 2000, n° 52, p. 23-30.

et la mieux maîtrisée, ce choix est vécu comme assez hétérodoxe, lié à des particularités d'histoire familiale par exemple (Daria, Irma, Larissa), mais aussi comme un choix « faute de mieux » (Zhanna, Rosa). La demande sociale dominante est d'apprendre l'anglais, nous communique Irma (non mobile), et étudier le français comme la première, sinon la seule langue étrangère, place les élèves dans une situation désavantageuse, car ils doivent trouver des moyens d'apprendre l'anglais hors de l'école :

> Dans mon école [renforcée en français, dont mes deux parents sont anciens élèves], l'anglais était enseigné, depuis… la sixième année ou la septième, et il faut dire qu'il était mal enseigné. Mauvais professeurs, peu de leçons. Et c'était triste, car ne parler que la langue française est impossible de nos jours. Aujourd'hui, le français, ce n'est qu'un agréable bonus [en supplément de l'anglais]. C'est pourquoi certains parents envoyaient leurs enfants étudier l'anglais quelque part ailleurs. Mais pas les miens, pas les miens ! Moi, l'anglais, je n'ai pu le reprendre sérieusement que plus tard.

Cette même représentation sur l'importance de l'anglais s'entrevoit dans les propos de Daria et Varvara qui trouvent nécessaire de me communiquer que, dans leur école russo-française de Saint-Pétersbourg, l'anglais enseigné était d'un bon niveau et que sur ce point elles ne se sentent pas handicapées.

Pour plusieurs interviewés, le français est une excellente deuxième langue étrangère. En effet, comme nous l'expliquent Natalia et Maria, connaître l'anglais devient de moins en moins distinctif chez les jeunes Russes, tandis que connaître deux langues étrangères l'est encore :

> J'ai choisi le français en cinquième année. Jamais je n'envisageais ma vie en lien avec le français, mais je pensais que cela ne nuirait pas de l'étudier un peu. On ne sait jamais. Parler l'anglais et, en complément, le français, c'est mieux que parler exclusivement l'anglais. (Natalia)

> C'est maman qui a posé ce programme : plus de langues étrangères tu connais, mieux c'est. Et maintenant, je comprends combien elle a eu raison. À présent, tous connaissent l'anglais, et si tu connais encore une autre langue, cela ne fait que te fournir des avantages. (Maria)

Suivant Pierre Bourdieu, c'est « le facultatif qui peut donner lieu à des effets de distinction »[1], et le sociologue évoque à ce propos les liaisons facultatives en langue

[1] Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982, p. 42 et nbp 18.

française dont l'usage indique le patrimoine scolaire et social de la personne qui parle. Connaître l'anglais est obligatoire aux yeux de mes interviewés ; et, tout en étant un marqueur social saillant, sa maîtrise l'est encore plus si l'obligatoire est accompagné du facultatif, à savoir de la maîtrise d'une autre langue étrangère.

Il est courant que, dans cette situation, l'allemand soit écarté – par mes interviewés ou leur famille – au profit du français, et c'est en raison d'une « beauté » de ce dernier que plusieurs soulignent ou d'un « amour » que la langue française leur fait éprouver avant même qu'ils débutent leur apprentissage.

> [Comme deuxième langue étrangère,] j'ai choisi le français. C'est une langue douce, agréable. Tandis que l'allemand est malsonnant, rude. (Lada, non mobile)

> Le français est en réalité ma troisième langue [étrangère], parce que, l'anglais à part, à l'école, on nous a proposé l'allemand [comme deuxième langue étrangère]. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai détesté. Une réelle allergie, et j'ai fini par faire du français, en tant que facultatif payant. Parce que j'aimais le français. (Kristina)

Comme le souligne également Mme S.E., professeure de français à l'Institut français de Saint-Pétersbourg, rencontrée dans le cadre de cette enquête, à la différence de la langue anglaise qui est communément perçue en Russie comme « la langue ouvrant la porte à un avenir radieux » et qui rime avec accès à « tous les biens terrestres », la langue française est « simplement très belle » :

> C'est la réponse standard de mes élèves à la question sur les raisons pour lesquelles ils viennent apprendre le français. « C'est une très belle langue, point » [, disent-ils.] [rires] Ils ne pensent absolument pas que la langue française puisse être utile pour leur carrière [professionnelle]. Parce que c'est l'anglais qui est utile, par définition. Et pour le français, leurs considérations sont d'ordre romantique. « Pourquoi êtes-vous venus ? » [on leur demande.] « Parce que Joe Dassin, » [répondent-ils.] [rires] Je dis n'importe quoi, mais vous voyez la tendance ?

Au-delà d'une agréable sonorité accordée par les Russes à la langue française (et il existe certainement des explications sociologiques qu'il serait intéressant d'avancer) et d'un faisceau de références culturelles qui y sont attachées, cette langue apparaît également dans les discours comme fortement connotée au féminin. Ainsi, Ivan, qui commence à suivre des cours particuliers de français pendant ses études à la faculté de physique, avoue le faire « comme ça, comme une jeune fille, parce qu'[il] aim[e] la langue française, tout simplement ». Selon Mme S.E. également, la langue française est largement désertée par

les jeunes hommes. Les hommes qui suivent les cours de français à l'Institut français de Saint-Pétersbourg y sont présents, dit-elle, dans « une quantité homéopathique », et voici les caractéristiques que l'enseignante leur attribue : « Ce sont le plus souvent des garçons efféminés, romantiques, lecteurs [qui viennent étudier le français]. Rarement je rencontre des mathématiciens ou juristes qui viennent – déterminés – étudier le français pour leur travail. » De même, Boris, qui n'envisage d'apprendre le français que lors de la deuxième année de son séjour étudiant en France, avoue qu'auparavant la langue française était pour lui une langue « à l'eau de rose, beurk » qui ne l'attirait absolument pas. Selon Vladimir, les vocables tels « Paris », « roman français » ou « langue française » renvoient, dans l'esprit des hommes russes, à « un truc pour les filles » :

> Reconnaissons que Paris plaît aux femmes, pas aux hommes. Moi, je ne connais aucun homme [russe] à qui Paris plairait. La langue française attire plus les femmes, c'est un fait certain. Car élégante, raffinée… [il sourit] J'ai un ami qui pense même que tous les romans français portent sur l'amour. [rires] Ouais. Que c'est un truc pour les filles.

Enfin, le français peut s'étudier suite à une irritation ressentie face à la culture de masse, principalement anglophone, perçue trop populaire et standardisée pour séduire. Plusieurs de mes interviewés s'expriment ainsi. Alexandra avoue préférer le français depuis l'université et condamne « l'anglais de base », en tant que « code de signaux » et « stérile », alors que « le français, continue-t-elle, fait référence à la culture, à l'histoire et à la tradition, soit bien d'autres choses en plus par rapport à l'anglais ». Vladimir explique de façon similaire son choix au profit du français. Yulia ou Sofia, à l'époque postuniversitaire déjà, n'ont pas « envie » d'améliorer leur anglais, préférant s'initier au français. Étudier la langue française est synonyme pour ces interviewés de pratique culturelle et intellectuelle hautement raffinée et rare. Dans ce sens, ils ne l'étudient aucunement pas « comme ça », mais en étant pris par un jeu subtil de distinction symbolique. En effet, les représentations collectivement partagées quant à la langue française, qui viennent d'être évoquées, nous éclairent sur ces choix. Si cette langue est jugée comme celle de femmes ou celle de la culture et du riche patrimoine culturel, il y a donc un intérêt à l'étudier pour quelqu'un qui se veut cultivé, instruit ou veut réaffirmer son genre, en l'occurrence, une finesse et un raffinement qui peuvent y être associés. Autrement dit, étudier le français, et parfois même sans pression de résultats, confère des traits distinctifs bien précis à ceux – ou plutôt à celles – qui le font.

Toutefois, tout comme dans le cas de l'usage de liaisons facultatives qui est censé accompagner la maîtrise irréprochable de liaisons obligatoires et qui ne peut avoir une valeur distinctive que si cette seconde est acquise et assise, la langue française investie en priorité, sur le fond d'un anglais hésitant, offre à peine aux interviewés un sentiment d'exclusivité, culturelle ou genrée ; va plutôt naître chez eux la croyance d'avoir commis une erreur. Or, les interviewés pour qui, pour telle ou telle raison, le français est la seule langue étrangère bien maîtrisée, adoptent spontanément des postures peu confortables de quelqu'un qui possède un accessoire sans posséder le nécessaire. Ils peuvent exposer ostentatoirement les qualités de la langue française, ne serait-ce que pour sauver sa valeur, et dissimuler leur déficit de compétence en anglais, en utilisant notamment diverses formules vagues pour indiquer – ou plutôt pour ne pas indiquer – leur niveau. Il convient de réaffirmer ici que le statut de la maîtrise de la langue française est celui d'un appoint de la maîtrise de l'anglais. Ce dernier nous est présenté comme une langue étrangère différente des autres, faisant partie des savoirs sociaux les plus fondamentaux. Connaître le français renvoie à cet égard à pouvoir décorer une cheminée par un précieux bibelot. Une cheminée avec un bibelot est mieux que sans, nous disent les interviewés, car l'absence d'ornement traduit une austérité ou une banalité de la chambre. Mais un bibelot sans cheminée (qui réchauffe l'air et est donc une nécessité), sinon un bibelot sophistiqué posé sur une mauvaise cheminée, sera peu pratique, voire ridicule, quoique l'absence de l'un et de l'autre soit encore pire.

Ceci dit, en Russie, l'étude du français apparaît comme plus accessible que celle de l'anglais. Par exemple, une toute rapide comparaison des prix à Saint-Pétersbourg fera ressortir que les cours de français coûtent moins cher que ceux d'anglais. De même et surtout, en comparant avec l'anglais, l'accès à l'étude du français dans le cadre scolaire ou universitaire est moins sélectif. En témoigne Rosa, dont la mère souhaite l'inscrire initialement dans une école renforcée en anglais. Pour cela, l'interviewée suit, de six à sept ans, des cours préparatoires auprès d'une école renforcée en anglais à Ekaterinbourg. Elle ne peut pourtant pas finalement y accéder, car, comme elle le dit, « le concours était très sélectif et il fallait encore payer [pour être admis] ». Rosa entre ainsi dans une école renforcée en français « plus facile » à intégrer. Pareillement, comme le rapporte Zhanna, ancienne élève d'une école de Saint-Pétersbourg renforcée en français, sa mère a examiné trois écoles à proximité. La première a été qualifiée de « pire », la seconde, renforcée en anglais, de « trop céleste » (à savoir, trop difficile à accéder), et la troisième, une école

renforcée en français, a été choisie comme un compromis raisonnable entre la « pire » et la « meilleure » écoles du quartier. Enfin, le concours d'entrée dans les facultés de langue française apparaît considérablement moins sélectif que dans les facultés de langue anglaise. C'est ainsi qu'Irina, Marina S. et Élena C. se retrouvent à la faculté de langue française, alors qu'elles étudiaient l'anglais seul à l'école.

> Toujours j'étudiais l'anglais et j'adorais ça. […] [Vers la fin de l'école,] sachant que l'anglais était la seule discipline qui me plaisait, j'ai décidé d'entrer à la faculté de langue anglaise. Mais j'ai échoué [le concours] ! Et on m'a dit, au bureau de scolarité : « Si cela vous parle, vous pouvez être admise à la faculté de français. Il y a moins de candidats là-bas, car peu de gens veulent étudier le français. » Bon ben, j'ai dit OK. (Élena C.)

Dans le cas de Rosa se poursuit également, à l'université aussi, son choix du français par défaut. Cette ancienne élève d'une école renforcée en français entend entrer à la prestigieuse faculté d'économie internationale et, comme elle l'explique, on la prévient qu'elle n'a pas de chance d'intégrer le groupe anglais d'étudiants en raison d'un « concours sélectif » : « On m'a dit que, en revanche, dans le groupe français, il y a souvent une insuffisance de recrutement d'étudiants et qu'en postulant là-bas je prendrais beaucoup moins de risques. »

En même temps, lors de leur cursus universitaire en Russie, certains interviewés sont amenés à découvrir que la langue française peut servir au-delà de ce rôle de second plan qui lui est accordé. C'est ainsi qu'Oleg devient étudiant en mobilité. En se rendant, suivant le souhait de ses parents, au service international de l'Académie d'architecture de Moscou pour s'informer sur des programmes d'études à l'étranger, cet ancien élève d'une école renforcée en anglais, avec le français comme deuxième langue étrangère, compare les prix des études dans différents pays :

> Étudier en Angleterre ou en Australie coûtait un argent fou. Je ne sais plus combien précisément. À la louche, une centaine de milliers de dollars tout compris ! « Merde, alors, je me suis dit, je ne vais nulle part… » Mais on m'a dit ensuite : « Vous savez, nous avons encore un échange avec la France. » Et là, le prix était plus humain.

Oleg est aussi amené à constater qu'il n'y a pas, au sein de son établissement, de concurrence entre étudiants pour une formation en architecture en France, demandant des moyens financiers relativement modestes, mais aussi une connaissance du français.

Seulement deux personnes, dit-il, dont lui-même, voulaient étudier à Marseille l'année de son départ, et les deux le feront.

Diamara met également en récit la situation dans laquelle c'est la langue française, et non pas anglaise, qui lui ouvre les portes pour étudier à l'international. L'interviewée souligne sa maîtrise de l'anglais première langue étrangère : « Avec l'anglais, j'étais comme un poisson dans l'eau, c'était presque ma deuxième langue natale, mais le français, je le connaissais assez mal à l'époque. » Il s'avère en même temps que, parmi cent cinquante étudiants de sa promotion à l'École des hautes études en économie de Moscou, seulement trois, dont l'interviewée, ont étudié antérieurement le français. Ces trois, continue Diamara, se sont retrouvés, à leur surprise, dans des conditions plus favorables pour tirer parti de programmes d'échange avec des établissements supérieurs en France. L'interviewée déclare notamment que plusieurs autres étudiants ont entrepris des tentatives d'apprendre rapidement le français, mais qu'ils n'ont pas réussi ou très peu, du fait en particulier de leur emploi du temps très chargé dans leur exigeante École d'économie.

Timour, un autre étudiant de cet établissement moscovite, souligne surtout que l'accès à des programmes d'échanges et à des bourses d'études dans les pays anglophones lui a été « quasiment totalement barricadé » au vu du nombre très élevé de candidats au profil d'excellence. À ma question pourquoi, sachant que l'anglais est sa première langue étrangère, il n'a pas essayé un cursus anglophone à l'étranger, il répond : « Pour accrocher quelque chose en Angleterre par exemple, il fallait être trois fois génial et bosser éperdument. » Ainsi, la valeur distinctive de l'anglais que les étudiants de l'École doivent maîtriser obligatoirement est toute relative, et la connaissance de cette langue ne leur garantit aucunement un départ pour des études à l'étranger, mais d'autres qualités dont Timour ne se crédite pas.

Le cas d'Élisaveta est enfin intéressant à évoquer pour montrer comment la langue française peut devenir une ressource utilisable dans la carrière de mobilité internationale d'études. Cette anglophone avertie se retrouve en France classiquement « par défaut » : la dernière année de ses études supérieures en Russie, elle ne parvient pas à préparer son dossier d'inscription dans un établissement d'Angleterre et suit un semestre d'études du français à Paris, dans l'optique d'une année gap de la jeunesse aisée et cultivée, son appartenance à laquelle la jeune femme souligne soigneusement dans l'entretien. Élisaveta

rentre ensuite à Saint-Pétersbourg, pour partir en Angleterre où elle fait des études durant deux années. À son retour, en 2016, l'interviewée s'inscrit au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. Elle souhaite clairement continuer sa circulation internationale étudiante qui devient pourtant de plus en plus difficilement supportable économiquement pour sa mère. Sa compétence en français qu'Élisaveta rangeait, il y a deux années encore, du côté des accessoires, lui permet ainsi d'espérer poursuivre son éducation à l'étranger car c'est sur l'obtention d'un financement d'études qu'elle compte en intégrant le Collège.

En résumé, la francophonie de mes interviewés est un fait social complexe qui se déploie dans un espace multiconditionné. Envisager l'étude du français peut traduire diverses considérations et divers jeux de distinction et d'appartenance. Cette langue, tout comme une autre, est un instrument d'action – même s'il s'agit souvent d'une action « par défaut » ou d'une action d'appoint, et même si tous les rôles que peut jouer une maîtrise du français ne sont pas visibles d'emblée à mes interviewés qui ne pensent souvent pas qu'étudier cette langue peut servir au-delà d'orner leur personnalité ou de leur offrir un loisir culturel agréable.

2. L'accès inégal à l'éducation linguistique scolaire

Les écarts observés entre mes interviewés en matière de compétences linguistiques renvoient en effet en grande partie à leurs conditions de scolarisation : les interviewés qui fréquentaient une école secondaire « de masse » diffèrent sur ce point considérablement de ceux qui sont allés dans des écoles « spécialisées », notamment renforcées en langues étrangères (voir Encadré 5).

Encadré 5

L'éducation scolaire en Russie postsoviétique : structure, fonctionnement, évolutions récentes

En règle générale, les établissements scolaires russes s'appellent simplement « écoles », sinon « écoles secondaires générales » : les enfants y étudient du début à la fin de leur scolarité. Quoique la distinction française entre l'école élémentaire, le collège et le lycée n'ait pas de pertinence en Russie, au sein de l'école unique russe, on peut

distinguer trois cycles : primaire (3 années auparavant, 4 actuellement[1]), secondaire (5 années) et secondaire général complet (2 dernières années d'école). Au lieu de suivre ce dernier cycle, une partie des élèves sont orientés, à l'issue de leur 9e année, vers l'enseignement professionnel ou technologique qui s'effectue au sein d'autres établissements que l'école : les termes « collège » ou « lycée professionnel » y sont souvent réservés ; ces établissements correspondent à peu près aux lycées français d'enseignement professionnel. Concernant les lycées professionnels à vocation artistique, on peut noter que le passage par ces établissements est quasiment obligatoire en Russie pour pouvoir intégrer la formation supérieure dispensée par les Conservatoires ou Académies.

Les enfants russes entrent à l'école à 6 ou 7 ans. La fréquentation d'établissements préscolaires, nommés « jardins d'enfants », est facultative en Russie ; une grande majorité d'enfants de moins de 7 ans est pourtant accueillie dans divers établissements préscolaires, dont le système demeure depuis l'URSS, et qui s'assignent comme l'un de leurs principaux objectifs la préparation des enfants à la scolarité[2].

Dans le primaire, les élèves gardent le même instituteur qui enseigne toutes les matières, dont la langue russe, la lecture et les mathématiques. L'évaluation des élèves débute à partir de leur deuxième année d'école. Les notes vont de 1 à 5 : 5 est la meilleure note, et 3 correspond à une note suffisante pour ne pas redoubler. À la fin de l'école, les meilleurs élèves sont encouragés par les mentions Excellent (sinon « diplôme rouge » ou « médaille d'or ») et Très bien (« médaille d'argent »), octroyant une priorité lors de l'entrée dans le supérieur.

Une autre spécificité russe de l'organisation scolaire est la concentration des cours sur une plage horaire matinale (de 8 heures à 14 heures environ) ou parfois dans l'après-midi exclusivement (de 13 heures à 19 heures). Ainsi, les enfants russes ne sont habituellement scolarisés qu'une partie de la journée, ce qui a permis, encore à l'époque soviétique, un essor de l'éducation complémentaire hors des programmes

[1] Un brouillage quant à la durée obligatoire de la scolarité en Russie peut également être noté, lié à l'allongement officiel de la scolarité générale complète de dix à onze (1992), puis à douze ans. Cet allongement s'effectue par celui du cycle primaire auquel ont été ajoutées la 4e année et la soi-disant 0e année (pour les 6 ans). Dans les faits, une grande partie des élèves de la génération scolaire de mes interviewés sont scolarisés pendant dix ans, tout en terminant nominalement la 11e année : ils ne suivent pas la 0e année et sautent la 4e année.

[2] Voir plus en détail Taratukhina M. et al., Éducation et protection de la petite enfance dans la Fédération de Russie, Rapport pour EFA Global Monitoring, 2007 [En ligne].

d'enseignement général (voir l'encadré 6), mais aussi une offre réduite, au sein de l'école elle-même, des activités sportives et artistiques.

Les cours durent 45 minutes ; les élèves ont normalement 6 leçons par jour, espacées de pauses de 15 minutes. La semaine scolaire était de 6 jours (samedi compris) en URSS. En Russie, elle oscille, selon les établissements et le cycle d'études, de 5 à 6 jours. Les élèves russes cumulent ainsi de 30 à 36 heures par semaine. En moyenne, le nombre de semaines scolaires est de 36 par an.

À la charge hebdomadaire des élèves russes s'ajoutent leurs devoirs à la maison, oraux comme écrits, obligatoires dès la première année d'école, « copieux », selon des observateurs français[1], et demandant, en tout cas dans le primaire, du soutien parental.

La fin de l'école est marquée par les examens à l'issue desquels les élèves reçoivent le certificat d'études secondaires complètes qui leur donne accès aux examens d'entrée à l'université. En 2001 est lancée en Russie la création d'un examen unique d'État destiné à remplacer les examens traditionnels. La note finale de chacun, sur plusieurs centaines de points, additionne les notes des matières obligatoires (russe et mathématiques) et facultatives (normalement deux ou trois, choisies par l'élève en fonction de son cursus espéré ultérieur et dont chacune est dotée de coefficients). Ce nouveau dispositif, dirigé contre la corruption aux examens d'entrée aux universités, publiquement reconnue et dénoncée, a pourtant rencontré de la résistance de la part de plusieurs acteurs d'éducation et n'a pas été mis en place d'un coup[2]. C'est depuis 2009 que l'examen

[1] Voir notamment l'article d'un attaché de coopération auprès de l'ambassade de France en Russie : Paris D., « Russie : un système éducatif en rénovation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2003/34, p. 153-162.

[2] Les débats sur l'implantation de l'examen unique d'État et les critiques de celui-ci sont largement présents dans l'espace médiatique russe. Pour les résumer, l'examen unique d'État est reconnu comme un remplacement efficace du système jugé désuet et chronophage de doubles examens que les élèves effectuaient entre la fin de l'école (mai-juin) et l'entrée à l'université (juillet-août). Est aussi cité un plus grand équilibre des chances d'être admis dans les meilleures universités de Moscou et de Saint-Pétersbourg pour les élèves des régions éloignées de la Russie sans engager d'importants frais de déplacement pour passer le concours. L'examen est également apparu comme une excellente mesure de comparaison des écoles et d'évaluation des élèves, dont les résultats sont par ailleurs jugés « catastrophiques » pour certaines régions et certaines écoles, en relevant ainsi le fossé existant entre le secondaire élitiste et le secondaire de masse. Concernant les critiques, y est le plus souvent reproché un quantitativisme exagéré de l'examen unique d'État qui risque d'engendrer un bachotage au détriment de la culture, de la réflexion et de l'esprit critique des élèves, mais aussi de la tricherie – d'élèves comme d'enseignants – et de la corruption. À ce propos, nombre de scandales ont éclaté, comme celui de l'année 2010 donnant lieu à la mise en examen de 70 enseignants de la région de Rostov-sur-Don qui exécutaient, rémunérés par des parents d'élèves, l'examen unique d'État à la place de ces derniers. On peut noter également que, tout comme l'allongement de la scolarité, quoique davantage nominal, qui se conforme à la recommandation du Conseil de l'Europe de 1992 d'allonger la scolarité en Russie pour atteindre un niveau de fin d'études à 18 ou 19 ans semblable à

unique d'État devient à la fois la seule forme d'examens de fin d'études scolaires et la forme principale de l'examen d'entrée dans les universités.

Le système éducatif russe a en outre vécu d'autres importantes transformations au cours des dernières trente années, qui ont été, dans un sens, des réformes néolibérales extrêmes.

Les discussions sur la création d'un nouveau système scolaire débutent en URSS durant la seconde moitié des années 1980, à la prise du pouvoir par Michaïl Gorbatchev. Les débats se poursuivent et prennent la forme de lois réformatrices dans les années 1990. Les réformes mises en place traduisent le souhait de se départir de l'école soviétique – qualifiée de rigide, excessivement centralisée et égalitaire – et de créer un nouveau système scolaire correspondant à la société ouverte et démocratique[1]. L'adoption, en 1992, de la loi « Sur l'enseignement » de la Fédération de Russie consacre notamment une diversification de l'enseignement secondaire dans le pays. Les écoles acquièrent désormais une autonomie dans l'élaboration des programmes d'enseignement et dans le mode d'admission des élèves. L'ouverture d'écoles privées est également autorisée par cette loi, ainsi que les transferts des ressources extrabudgétaires, dont celles des parents d'élèves, dans les écoles publiques, via l'introduction de classes ou de disciplines payantes[2]. La gratuité de l'éducation secondaire devient dès lors toute relative, bien que celle-ci soit dispensée principalement par les écoles d'État. S'observe en parallèle la réduction importante du financement public de l'Éducation nationale (de plus de 40 % entre 1990 et 1997), les arriérés de salaires des enseignants et la baisse de leur valeur réelle[3]. De surcroît, les crises politiques et économiques majeures qui accompagnent la dissolution de l'Union soviétique aggravent les inégalités socio-économiques dans le pays[4], tout en faisant des familles d'élèves des clients diversement solvables des services éducatifs. En outre, selon certains experts, durant la première décennie du XXI^{e} siècle, marquée par un retour de l'État russe dans le système d'enseignement public, d'importantes sommes ont été investies dans l'éducation nationale, mais ce pour célébrer davantage les meilleurs – écoles, enseignants ou élèves – et moins pour

celui des pays les plus développés, l'examen unique d'État est inspiré de systèmes analogues occidentaux (le baccalauréat en France, la maturité en Suisse ou le A-level en Grande-Bretagne).

[1] Berelowitch W., « École et enseignement : la fin d'un rêve », Transitions, 2000, n° 2, p. 51-60. Voir aussi sur les transformations des systèmes d'enseignement des anciens pays communistes : Bajomi I., « La formation scolaire des jeunes dans les pays de l'Europe centrale et orientale », in Vultur M., dir., Les jeunes en Europe centrale et orientale, Presses de l'université Laval, 2004, p. 35-47.

[2] Vinokur A., dir., Les transformations du système éducatif en Russie, op.cit.

[3] Ibid., 62, 69.

[4] Mespoulet M., « Des différences sociales accrues », in Rey M.-P., dir., Les Russes de Gorbatchev à Poutine, op.cit., p. 169-196.

améliorer le système dans l'ensemble[1]. S'élargit également le système d'olympiades nationales qui représentent des concours par matières pour les élèves du secondaire et permettent aux lauréats un accès prioritaire à l'université.

La politique en matière d'éducation dans les années 1990-2000 contribue alors, sous une apparence parfaitement légitime de démocratisation et de diversification de l'enseignement secondaire, ainsi que de récompense méritocratique, à accroître les inégalités des familles devant l'éducation et à créer un système éducatif à deux vitesses, au sein duquel, comme le notent Galina Tcherednitchenko et Dominique de Lapparent, « les privilèges sont accordés à ceux qui bénéficient au départ d'avantages socio-économiques et culturels »[2].

Par ailleurs, une différenciation dans le système scolaire russe existe à l'époque soviétique. En particulier, deux centaines d'écoles « spécialisées » (appelées sous forme abrégée « écoles spéc »), en langues étrangères et en mathématiques, sont créées en URSS dans les années 1960, principalement à Moscou et à Leningrad, réservées aux enfants de l'establishment national[3]. Depuis les années 1990, sur fond d'effondrement des dépenses publiques pour l'éducation, les inégalités entre établissements d'enseignement secondaire ne font que s'amplifier. D'un côté y existent les écoles ouvertement élitistes, anciennes comme nouvellement créées (« écoles spéc », ainsi que « gymnasias » et « lycées », labels d'apparition plus récente), dont le nombre décuple entre 1991 et 1998 en Russie, passant de 177 à 1 845[4]. Ces établissements pratiquent une sélection des élèves à l'entrée et proposent un enseignement approfondi dans une ou plusieurs matières ainsi qu'une préparation à des filières sélectives postscolaires. D'un autre se trouvent les écoles « de masse » (ou « ordinaires », pour reprendre les expressions utilisées en Russie) qui ne dispensent qu'un enseignement de base et souffrent d'un manque d'enseignants qualifiés, d'une fluctuation du personnel, d'une dégradation et obsolescence du matériel et de classes surchargées[5].

[1] Voir Bolotov V. et al., *Améliorer la qualité de l'éducation en Russie en transformant* le système *d'assurance de la qualité*, Rapport du Centre for International Cooperation in Education Development, 2011 [En ligne].
[2] Tcherednitchenko G., Lapparent de D., « L'école secondaire russe en mutation (d'après la situation à Moscou) », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 2000, vol.31, n°3, p. 99-125, p. 107.
[3] Tcherednitchenko G., « Un espace réservé. Les écoles spéciales de langues étrangères en Union soviétique », Actes de la recherche en sciences sociales, 1993, vol. 98, juin, p. 63-68.
[4] Vinokur A., dir., Les transformations du système éducatif en Russie, op.cit., p. 114.
[5] Tcherednitchenko G., Lapparent de D., « L'école secondaire russe en mutation… », op.cit.

Les tendances dans l'évolution de l'éducation scolaire sont enfin largement concordantes avec celles dans l'éducation supérieure (voir l'encadré 1), mais aussi dans l'éducation préscolaire[1]. Ainsi, dès leur très jeune âge, tous les Russes ne bénéficient pas d'une scolarité comparable, et les écarts sont grands même au sein de ma population d'enquêtés, relativement homogène (voir *Descriptif de l'enquête*). Étrangement, cette inégalité est loin d'être au centre de l'intérêt des chercheurs travaillant sur la Russie, qui consacrent peu d'attention aux tenants et aboutissants de la différenciation scolaire précoce mise en place dans ce pays durant les années 1990. Dans l'opinion publique, dans les discours experts, politiques et médiatiques, ce sont également la corruption et le « pistonnage » lors des examens d'universités qui sont identifiés comme problèmes majeurs du système russe d'éducation, et non pas la ségrégation scolaire, voire préscolaire, qui condamne une partie des élèves bien avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans les écoles spécialisées, l'étude d'une première langue étrangère commence dès la première année. Dans le primaire, elle est enseignée entre deux et quatre heures par semaine, puis six heures et plus. Une deuxième langue est normalement obligatoire ; elle est enseignée à partir de la cinquième année d'école, parfois à partir de la première ou deuxième année. Il est parfois prévu le démarrage d'une troisième langue en option obligatoire ou facultative. Outre le nombre d'heures élevé attribué à l'enseignement des langues, l'introduction d'une discipline enseignée dans une langue étrangère peut avoir lieu vers les dernières années d'école. Les élèves étudient aussi, de manière approfondie, l'histoire et la littérature de différents pays, s'informent sur leurs actualités. Cette éducation se complète pour certains de séjours linguistiques d'une durée variable, dans le cadre d'échanges scolaires ou de départs à l'étranger pour les vacances, organisés par l'école ou par les parents d'élèves.

[1] Selon un rapport sur la petite enfance dans la Fédération de Russie, la différenciation entre les établissements d'éducation préscolaire est similaire à celle entre les établissements scolaires. À côté des « garderies d'enfants ordinaires », notent les auteurs du rapport, on trouve des établissements d'éducation préscolaire qui « assurent le développement prioritaire », intellectuel, artistique et physique de l'enfant (p. 14). Les premières « n'offrent aux enfants les prestations éducatives que dans les limites du standard éducatif d'État accompagnées d'un minimum de prestations sociales (repas, soins généraux, service d'un médecin) » (p. 34). Par contre, certains autres établissements, privés comme publics, faisant supporter une taxe élevée aux parents, offrent un large éventail de services éducatifs, de l'apprentissage de l'anglais à celui de la natation (ibid.). De fait, concluent les auteurs, depuis les années 1990 en Russie, on assiste à la décomposition du système d'éducation parascolaire en deux parties : « élitiste » et « générale » (p. 44-45). Voir Taratukhina M. et al., Éducation et protection de la petite enfance dans la Fédération de Russie, op.cit.

Pour comparer, l'éventail des langues proposées et le nombre d'années de cours et d'heures d'enseignement par semaine sont réduits dans les écoles de masse. Leurs anciens élèves parmi les interviewés ont normalement étudié une seule langue étrangère à raison d'une à deux heures par semaine, à partir de la cinquième année d'école. En plus de mentionner les horaires insuffisants pour acquérir la maîtrise d'une langue étrangère, les méthodes d'enseignement peu efficaces ou les enseignants peu qualifiés, les entretiens révèlent surtout des informations sur la pauvreté des résultats de l'apprentissage linguistique à l'école de masse. Ainsi, vers la fin de l'école, Dénis L. avoue n'avoir pu produire que quelques phrases en français (« Je m'appelle [Dénis] », « J'ai mal à la tête ») qu'il a pourtant étudié pendant plusieurs années. Rimma (non mobile) confie ne pas savoir « relier deux mots » en anglais à la sortie du secondaire. Sabina, qui a étudié l'anglais à l'école pendant cinq années, se dit pouvoir au final conjuguer le verbe to be, avoir « une certaine idée » du système des temps en anglais et connaître « une cinquantaine de mots ».

Les filtres d'entrée dans les écoles réputées

Comme l'exprime Diana ayant fréquenté une école russo-française, une référence de l'enseignement du français à Saint-Pétersbourg, l'entrée dans de tels établissements n'est pas accessible aux « simples mortels ». En effet, inscrire l'enfant dans une école réputée, susceptible de délivrer un enseignement secondaire d'une meilleure qualité dans une ou plusieurs disciplines, n'apparaît pas être à la portée de toutes les familles des interviewés, même s'il s'agit par excellence d'une école publique[1].

Du fait de leur statut d'écoles publiques, les établissements dispensant un enseignement approfondi en langues étrangères scolarisent les enfants qui dépendent géographiquement de leur secteur. Cela veut dire que les inscriptions dans les écoles privilégiées sont prédéterminées, d'une part, par la localisation spatiale de ces dernières (principalement les centres de grandes villes avec la plus haute concentration à Moscou et à Saint-Pétersbourg[2]), et, d'autre part, par le lieu de résidence des élèves, ceci étant souvent une répercussion des caractéristiques socio-économiques de leur famille d'origine. Selon Diamara, fille de commerçant, la plupart de ses camarades de classe d'une école linguistique du centre de Moscou appartenaient ainsi à « la crème de la crème », plusieurs étant enfants de célébrités et d'hommes politiques qui habitaient à proximité :

[1] Seule une personne parmi mes cent interviewés a été scolarisée dans une école privée destinée, pour reprendre ses propos, aux « enfants d'avocats ou d'autres nouveaux riches ». Il s'agit d'Irina qui bénéficie de l'inscription gratuite en tant qu'enfant d'une des enseignantes de cette même école.
[2] Tcherednitchenko G., Lapparent D. de, « L'école secondaire russe en mutation… », op.cit.

> Il y avait beaucoup d'élèves avec des noms de famille qui parlaient. La fille de [nom de famille d'une chanteuse populaire] a par exemple étudié dans ma classe. Un garçon était le petit-fils de [nom de famille d'un maréchal de l'URSS]. Un autre était [nom de famille d'un ministre] selon sa lignée paternelle et [nom de famille d'un autre ministre] selon sa lignée maternelle.

Comme le dit Diamara plus tard dans l'entretien, ses camarades de classe sont par ailleurs tous entrés à l'université nationale, et ce dans les établissements les plus prestigieux de Moscou. À titre de comparaison, selon Tamara, fille de machiniste de locomotive, scolarisée dans une école de masse d'une petite ville industrielle de l'Oural, la majorité de ses camarades de classe constituait « les enfants d'ouvriers ». Seuls trois d'entre eux (une trentaine d'élèves au total), dont Tamara, ont intégré des études supérieures en Russie.

De même, plusieurs cas nous montrent que résider et être scolarisé dans un lieu de faible urbanité est un handicap sensible en termes d'accès à une éducation linguistique de qualité. D'après Makar (non mobile), qui fréquente une école secondaire dans un village au sud de la Russie, la langue anglaise n'a pas été enseignée de façon régulière dans son école faute de professeurs. Selon Yulia, dans son école d'un village près de Moscou, la langue française a été dispensée par une enseignante exerçant également la fonction de bibliothécaire. En général, les interviewés scolarisés dans des villes de province sont plus nombreux à parler des conditions difficiles de fonctionnement de leur école, qui pouvait souffrir d'un manque prolongé d'enseignants dans plusieurs disciplines (le cas de Rimma, non mobile scolarisée dans une école de masse à Tomsk), voire être fermée en hiver à cause de pannes d'électricité ou de chauffage, comme en témoigne Victoria (non mobile) scolarisée à Vladivostok.

La sectorisation de l'enseignement secondaire en Russie apparaît en outre comme une contrainte pouvant être contournée. Plusieurs entretiens nous informent que les écoles renforcées en langues et d'autres écoles spécialisées accueillent une part d'élèves ne dépendant pas administrativement du secteur et que certaines écoles privilégiées, pourtant publiques, négligent ouvertement la sectorisation, voire y résistent[1]. Ce ne sont néanmoins pas tous les parents qui peuvent inscrire leur enfant dans un établissement sélectif hors secteur. En termes de recrutement des élèves, trois filtres d'entrée dans les écoles réputées

[1] À ce titre, le témoignage d'Élisaveta peut être cité. Selon l'interviewée, la gymnasia dont elle est une ancienne élève décide de supprimer les classes de première année et ainsi de ne scolariser les enfants qu'à partir de la deuxième année d'école. Cette « invention ingénieuse », dit Élisaveta, permet à l'institution de ne plus être dans l'obligation d'accueillir tous les enfants du secteur qui atteignent l'âge scolaire. Ceux-ci ne peuvent intégrer ladite gymnasia qu'à partir de la deuxième année, et ce par concours.

ressortent des récits : le sponsoring parental envers l'école, les réseaux de relations des parents et le concours d'entrée. Ces trois peuvent se combiner.

Le sponsoring parental reflète le plus directement la réquisition des ressources financières des familles afin d'assurer une meilleure scolarisation de l'enfant. Il peut s'agir d'un don parental à l'école. Ainsi, pour inscrire Rodion (non mobile) dans une école renforcée en anglais au centre de Saint-Pétersbourg, son père, manager d'une compagnie russo-britannique, effectue « un don officiel de bienfaisance », comme le formule l'interviewé, en offrant une vingtaine d'ordinateurs pour la classe informatique[1]. L'admission de Kristina dans une école renforcée en anglais – après trois années en primaire dans une école de masse – se réalise à la condition que ses parents paient des cours individuels d'anglais que délivrera une institutrice de l'école visée, pour que l'interviewée puisse rattraper au plus vite ses camarades de classe étudiant l'anglais depuis la première année d'école.

L'école peut aussi faire payer les parents, de manière déguisée, durant toute la scolarité, comme en témoigne Élisaveta. Les parents d'élèves de son école (« une des meilleures écoles de la ville [de Saint-Pétersbourg], pour ne pas dire la meilleure ») sont régulièrement amenés à régler la restauration des façades du bâtiment, la rénovation du parquet ou l'aménagement de la salle de motricité. La « salle de motricité » pour laquelle les parents d'élèves cotisent tout au long de sa scolarité, à savoir pendant onze années, est aussi évoquée par Zinaïda, plus jeune d'Élisaveta de deux années et ancienne élève de cette même gymnasia. Les deux interviewées mentionnent également l'existence de « classes E » destinées aux élèves dont les parents paient « officiellement » leur scolarité dans cet établissement public réputé.

[1] Plus précisément, dans le cas de Rodion, les trois conditions d'entrée sont accomplies : au-delà de la contribution du père de l'interviewé, on apprend que la mère de Rodion, actuellement médecin et fille d'un scientifique léningradois renommé, est une ancienne élève de l'école en question ; Rodion passe également une épreuve d'admission sous forme d'entretien. Pour sa sœur Glafira, sa cadette de sept ans ayant étudié dans cette même école de la première année à la terminale, les conditions d'entrée changent pourtant. Comme le dit la jeune femme, elle a été admise à l'école, pourtant hors de son secteur, sans démarches particulières : d'une part, du fait que les membres de sa famille y étaient élèves ou anciens élèves, et, d'autre part, parce que, à son avis, l'école vivait une dégradation à l'époque où elle y a été scolarisée :

> Quand maman a étudié là-bas, c'était une vraie école d'élites. Les enfants d'universitaires, de responsables du Parti [communiste]… [ont étudié là-bas] Pour [Rodion] déjà, cela est devenu moins… [élitiste] C'était toujours une bonne école, mais pas la meilleure. Et moi, quand je suis entrée là-bas [1998], c'était encore pire. Je ne veux pas dire qu'il y avait des éléments déclassés… [parmi les élèves], mais il y avait des enfants… problématiques… qui fumaient aux toilettes, ne voulaient pas étudier et traitaient mal les enseignants.

Au-delà de taxes implicites ou explicites d'entrée ou d'enseignement, inscrire l'enfant dans une école spécialisée peut être conditionné par les réseaux de relations des parents. Quelques interviewés, comme Daria ou Varvara, en parlent, parfois de façon euphémique. On comprend que tous les parents ne peuvent pas entretenir des relations de proximité avec le directeur d'établissement ou avec une autre personne influençant la décision d'admission. Seuls le peuvent ceux occupant une position socioprofessionnelle élevée, parfois enseignants (deux cas) ou anciens élèves (quatre cas) de cette même école. L'histoire scolaire d'Alexey (non mobile), neveu d'un enseignant d'une école moscovite renforcée en français où étudie cet interviewé, ainsi que le récit de Sofia, dont l'oncle, directeur d'école, contribue « par un mot » aux inscriptions scolaires, autrement « impossibles » insiste la jeune femme, de son frère et de sa sœur dans une gymnasia prestigieuse à Oufa, nous disent que ce ne sont pas que les parents qui peuvent se mobiliser. Pour Diamara, c'est un collègue de son père qui œuvre pour qu'elle soit autorisée à être auditionnée au sujet de ses capacités à intégrer l'établissement où étudient les enfants aux noms de famille « qui parlent ».

Notons qu'au-delà de la possibilité qu'ont certains parents d'inscrire leur enfant dans un établissement hors secteur, des handicaps du lieu de résidence en termes d'accès à une école « prestigieuse » ne peuvent être compensés qu'à condition que les parents soient disponibles pour assurer les déplacements école-maison. C'est la mère de Daria, femme au foyer, qui amène cette dernière à l'école russo-française éloignée du domicile (Daria y entre « par piston », pour la citer, et y fait toute sa scolarité secondaire). Le père de Rodion (non mobile) accompagne son fils à l'école au centre-ville en voiture, jusqu'à ses treize ans, depuis un quartier-dortoir à la périphérie de Saint-Pétersbourg, où les parents de l'interviewé habitent avant de déménager dans un quartier central. Le père de Diamara est également son chauffeur dès que celle-ci entre, à quatorze ans, dans son école au centre de Moscou, l'obligeant à traverser tous les jours la capitale de la Russie.

Enfin, l'entrée dans un établissement spécial peut être sanctionnée par un concours d'entrée, plus ou moins difficile, en fonction et au prorata du prestige revendiqué par une école concrète. Par exemple, Zhanna est admise par un entretien dans une école renforcée en français à Saint-Pétersbourg. Lors de celui-ci, elle doit prouver savoir lire et écrire, passer des tests visant à révéler ses capacités de concentration, de mémorisation et d'abstraction, ainsi que répondre à des questions comme « À quoi servent les timbres ? ». Zhanna souligne qu'accomplir ces tâches n'a pas été difficile pour elle à l'âge de sept ans.

Zinaïda relate une épreuve « dure avant tout psychologiquement », lors de laquelle elle se présente, âgée de six ans, devant trois adultes inconnus qui l'interrogent. Ses parents, n'étant pas autorisés à l'accompagner, l'attendent dehors. Pour les interviewés qui se proposent dans un établissement privilégié au cours de leur scolarité, démarrée dans une école de masse, leurs notes précédentes en matière scolaire, un entretien ou des examens sont demandés (voir plus bas le cas de Dénis T.).

Il convient de souligner que le concours d'entrée représente une forme indirecte de sélection en fonction des ressources socioculturelles ou économiques des familles. Comme le montrent de nombreux travaux sociologiques en France, les enfants de parents diplômés sont mieux préparés à la fréquentation d'établissements scolaires et leur éducation familiale est davantage en concordance avec les exigences de l'école[1]. Il ressort également des récits de mes interviewés, enfants de parents diplômés pour une grande partie, que leur éducation familiale a été fortement centrée sur la préparation pour l'école. Depuis l'âge préscolaire, plusieurs fréquentent divers ateliers et centres de développements, d'ailleurs payants. Quelques-uns (Rosa, Zinaïda) affirment également avoir suivi, entre leurs six et sept ans, des « cours préparatoires » que certaines écoles réputées en Russie proposent aux familles de futurs élèves et que ces dernières financent.

Souvent, le coût économique d'une éducation scolaire privilégiée est estompé dans les propos, et de bonnes conditions matérielles de vie dont tel ou tel interviewé bénéficie lui paraissent allant de soi. C'est par exemple le cas de Daria dont le père est cinéaste, de même que le père de ce dernier, encore reconnu à l'époque soviétique. L'interviewée se définit comme issue d'une famille de l'« intelligentzia ». L'accent est surtout mis dans son récit sur le patrimoine culturel qui lui a été transmis (« Je suis d'une bonne famille, dit-elle par exemple. Enfant, nous fêtions Noël et Pâques. Je mangeais avec une fourchette et un couteau, et on me disait "bonne nuit" et "s'il te plaît" »). Son inscription dans une école privilégiée est racontée dans l'entretien comme une aventure fort amusante, une preuve de débrouillardise parentale ; et sa fréquentation de l'établissement scolaire prestigieux n'est

[1] La question des affinités entre les attentes de l'école et certains types de socialisation familiale a été soulevée en sociologie française dans les années 1970. Voir Chamboredon J.-C., Prevot J., « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », Revue française de sociologie, 1973, 14-3, p. 295-335. Les débats se poursuivent en apportant des précisions et des nuances. Voir notamment : Barrault L., « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », Agora débats/jeunesses, 2014/2 n° 67, p. 21-36 ; Darmon M., « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », Sociétés & Représentations, 2001/1 n° 11, p. 515-538 ; Lahire B., Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Seuil, 2012 (1995) ; Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la* question sociale, PUF, 2005 ; Thin D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

pas soutenue, en l'écoutant, par les ressources que détient sa « bonne famille », y compris financières, dont l'existence n'est d'ailleurs pas livrée de façon explicite par l'interviewée et ne peut qu'être supposée à partir d'autres informations[1].

Plus généralement, en stigmatisant fréquemment la sélection qui s'effectue selon les revenus des familles ou les connaissances, les interviewés ne trouvent pas injuste l'admission par concours qui vise des élèves « doués » et « intelligents », sinon ayant « envie d'étudier ». Cette inégalité d'accès à une école spécialisée est en effet fortement naturalisée par mes interlocuteurs, notamment par ceux issus de familles de métiers intellectuels (chercheurs, enseignants…) économiquement déstabilisées pour une grande partie durant les années 1990. Communément, « l'intelligence » – que mes interviewés s'attribuent souvent d'une façon ou d'une autre et qui leur permet, d'après eux, de briller à l'école – est vue comme une qualité intrinsèque et non pas comme l'un des effets d'anciennes répartitions et d'accumulation de ressources scolaires par leur famille. Est caractéristique à ce propos l'adjectif « ordinaire » que plusieurs ajoutent au nom « intelligentzia », fréquemment employé, dont ils se disent provenir (Tatiana, Konstantin ou Dénis T.) ; le vocable aussi fréquent « classe moyenne » par lequel ils s'autodésignent sert vraisemblablement également dans leurs propos à souligner que leurs conditions d'origine n'étaient pas exceptionnelles.

Parmi les interviewés, Dénis T. adopte ce type de discours. Il caractérise sa famille comme représentant « l'intelligentzia technique moscovite » : son grand-père maternel est scientifique, spécialiste en construction d'automobiles ainsi qu'auteur d'ouvrages et de manuels ; ses parents œuvrent dans des domaines voisins (comme l'explique l'interviewé, « maman a pris le bâton relais de son père ») en exerçant comme enseignants d'université dans des disciplines techniques. Nous apprenons que Dénis T., l'enfant unique entouré de quatre adultes hautement diplômés, manifeste une grande intelligence depuis son très jeune âge. Il apprend à lire entre ses trois et quatre ans, « tout seul ». Il ne fréquente pas de jardin d'enfants et reste à la maison jusqu'à ses six ans avec ses grands-parents :

[1] Par exemple, de l'appartement parisien acheté par sa famille dans les années 1990 et dans lequel Daria habite lors de son séjour d'études, l'interviewée parle comme s'il s'agissait d'un phénomène naturel émergeant de façon inattendue dans l'horizon de ses parents qui ne déploient aucune action pour se l'approprier. L'appartement « apparaît » : « Mes parents aimaient la France et la culture française, et ils avaient des amis en France. Puis, quand un appartement est apparu, ma mère a même habité en France pendant environ une année. » Daria ne me communique pas non plus que sa famille est propriétaire de cet appartement « apparu » ; je l'apprends d'une connaissance en commun.

> Mon grand-père n'était pas tout à fait ingénieur, mais plutôt scientifique. Il travaillait à la maison, assis à son bureau, et écrivait des livres. Et, moi, j'étais assis à côté et… je lisais des livres. [il sourit] Et quand je suis entré à l'école, il s'est avéré que non seulement je savais déjà lire, mais qu'en plus j'écrivais aussi très bien. À mes six ans, je savais écrire en attachant, sans que quelqu'un me l'ait spécialement appris.

Dénis T. choisit très tôt son futur métier : « Je savais que je serais un scientifique, un enseignant d'université, en langues ou en littérature. » Il étudie l'anglais « depuis l'âge des chaussettes », avec un répétiteur privé, puis l'allemand : « Certains apprennent le piano, moi c'était les langues. » À quatorze ans, Dénis T. entre par concours dans une école moscovite parmi les plus réputées, nommée usuellement « Le lycée de la colline des moineaux » (située ainsi, jusqu'à 2014, à La colline des moineaux à Moscou, dans les locaux du Palais de la créativité des enfants et à proximité de l'université d'État de Moscou). Créée en 1992, cette école publique propose, aux élèves de la huitième à la onzième années, cinq classes d'options : biologie-chimie, littérature et langues, informatique-technologie, sciences sociales et économiques, physique-mathématiques. L'établissement dispose d'un observatoire astronomique, d'un musée zoologique, d'un jardin d'hiver, de plusieurs laboratoires et d'une riche bibliothèque. Ce sont les parents de l'interviewé qui apportent un jour à la maison une brochure sur ce lycée et décident, collectivement, que Dénis T. va essayer d'y entrer.

Selon le site du lycée, l'entrée dans cet établissement s'effectue par deux voies. Soit les élèves (qui étudient alors encore en sixième ou en septième année d'une autre école) fréquentent des cours préparatoires de 120 heures, payantes (les prix ne figurent pas sur le site), à l'issue desquelles ils prépareront un « travail final » dont les résultats, une fois jugés suffisants, leur permettront d'entrer au lycée. Soit leur inscription s'effectue « sur la base des principes généraux », à savoir sans cours préparatoires financés par les parents, mais après un test psychologique d'abord et deux tours d'épreuves ensuite. Le premier tour est un « entretien profilé », de 60 minutes et évalué de 0 à 5, avec des enseignants de la discipline choisie. Le second tour, « épreuve générale », comporte deux travaux écrits en russe et en mathématiques (l'expression « vérification des savoirs de base » est utilisée à ce propos sur le site de l'établissement). Comme le précise par ailleurs Dénis T., seule l'inscription « sur la base des principes généraux » existait à l'époque : « tout était juste », ajoute-t-il.

L'interviewé avoue que le concours d'entrée était difficile et que les épreuves successives étaient épuisantes. Il retrouve par la suite parmi ses camarades de classe « les enfants les plus ordinaires en effet, c'est-à-dire les enfants de l'intelligentzia la plus ordinaire » :

> Il y avait bien sûr des familles plus fortunées et moins fortunées, mais, en général, c'était… une classe moyenne. Plus ou moins [moyenne], comme en anglais : lower middle class, upper middle class… Sur le plan scolaire, nous étions tous d'un même niveau, car nous avons été choisis, nous avons tous passé le même concours.

Dénis T. compare dans l'entretien l'atmosphère de son établissement à celle du lycée où a étudié le poète Alexandre Pouchkine : établissement élitiste du XIX^{e} siècle, destiné aux fils de la noblesse russe et se situant aux alentours de Saint-Pétersbourg, ancienne capitale de la Russie. « Pépinière », dit-il en français pour caractériser son lycée moscovite. L'interviewé souligne la beauté de l'endroit et le bon état des locaux, l'ambiance stimulante, ainsi que la présence d'élèves motivés et d'enseignants qualifiés. Il énonce les nombreuses disciplines, obligatoires comme facultatives, qu'il étudie au lycée : l'anglais, le français et le latin, la mythologie, la poétique, la musicologie, la littérature comparative, l'analyse de texte, l'histoire des arts. Les enseignants que Dénis T. évoque ne sont pas, précise-t-il, « de simples d'enseignants d'écoles » : son enseignante en histoire des arts est une auteure d'articles d'encyclopédies en la matière ; l'enseignante de littérature étrangère est une traductrice renommée, disciple d'une autre traductrice renommée ; l'enseignante de langue russe est membre active de l'Académie des sciences de Russie ; l'enseignante de littérature russe est une spécialiste mondialement connue de l'œuvre de Boris Pasternak.

L'interviewé baigne ainsi dans une atmosphère qui lui plaît et qui lui correspond, jusqu'au moment où il constate que certains de ses camarades de classe, au-delà de fréquenter le lycée, suivent des cours particuliers variés qui les préparent à l'université. La famille de Dénis T. ne peut pas se le permettre économiquement, et il se sent dépossédé, malheureux, inférieur par rapport à d'autres élèves : « Je les voyais avancer à des pas gigantesques, se préparer sérieusement à l'université », dit-il avec une amertume peu dissimulée. Comparé à ses camarades de classe, Dénis T. envisage ainsi des études dans un établissement supérieur moins prestigieux, et une partie de son récit est consacrée à l'exposition de ce sentiment douloureux de l'injustice dont il se voit victime. Pour ainsi dire, le jeune homme ne considère pas comme injuste la création de « pépinières » pour les enfants d'une « intelligentzia ordinaire », en acceptant ainsi comme normale la différence des ressources scolaires que les élèves peuvent construire à l'école, mais n'admet pas le fait que leurs

ressources économiques diffèrent également. Par ailleurs, il dit comprendre ma remarque, assez provocatrice, selon laquelle on pourrait se demander s'il est vraiment légitime d'accorder aux enfants montrant de bons résultats scolaires un environnement scolaire bénéfique tout en plaçant les autres dans des établissements peu compétitifs ; Dénis T. se met ainsi, en choisissant prudemment ses mots, à relativiser la différence entre ces deux types d'écoles, à présenter celle-ci comme résidant davantage dans les esprits que dans les faits et à responsabiliser les élèves quant à leurs niveaux de performance différents :

> Comprenez, j'étais un enfant, j'étais influencé par cette idée qu'il y a [d'une part] des écoles ordinaires et [d'autre part] des gymnasias et des lycées. Et qu'il serait mieux d'étudier dans une gymnasia ou dans un lycée. Il me semble que, dans les années 1990, beaucoup de gens pensaient ainsi. […] Mais je voudrais vous faire remarquer que, dans cette simple école d'enseignement général [fréquentée auparavant], j'ai aussi eu de bons enseignants. Pas tous, mais deux/trois ont été… brillants. Oui, brillants ! Et, dans un sens, pour un enfant, il n'en faut pas plus pour s'épanouir. […] [Les langues étrangères,] je suis d'accord, dans une simple école d'enseignement général, ne sont pas enseignées de façon… productive. Mais les élèves peuvent les étudier de façon… autonome. Par chance, il y a maintenant des manuels, des méthodes… Chacun peut étudier.

L'impact de la position socioprofessionnelle des parents sur l'éducation **linguistique des enfants**

Chez une partie des interviewés, la maîtrise de langues se révèle être conditionnée, au moins en partie, par l'existence dans leur parentèle d'enseignants de langues (mères de Maria et de Lada, non mobile), de traducteurs-interprètes (père de Marina, mère d'Oleg, parents de Varvara), d'anciens élèves d'écoles renforcées en langues (mère de Glafira et Rodion, non mobile ou parents d'Irma, non mobile) ou, plus généralement, de ceux dont le métier oblige à connaître des langues étrangères (pères d'Andrey Z., de Diamara, de Natalia, de Stanislav, de Zinaïda, de Zlata, de Rodion, non mobile et de Glafira). Fille d'enseignante d'anglais, Maria dit ainsi bien maîtriser la langue anglaise « par conséquent » : elle l'étudie depuis ses cinq ans avec sa mère, puis avec une collègue de sa mère, enfin intègre l'école renforcée en anglais où enseigne sa mère. Dans le cas de Stanislav, fils d'ingénieur travaillant sur des tankers étrangers, le choix d'une école renforcée en anglais, pour l'interviewé et pour son frère, est également initialisé par leur père.

Les parents diplômés, même s'ils ne parlent pas de langue étrangère, apparaissent en outre préoccupés par la réussite scolaire, sinon sociale, de leurs enfants[1]. Celle-ci est clairement associée, dans la Russie des années 1990, à des compétences linguistiques développées. Comme le dit Vassilissa, sa mère, juriste de formation et fonctionnaire au niveau régional, croyait que l'anglais était « la chose la plus importante dans la vie » ; « elle disait toujours que l'anglais est son manque, et c'est peut-être pour compenser qu'elle m'a envoyée étudier les langues [en dehors de l'école] ».

Ce sont également les parents diplômés qui cherchent un cadre scolaire particulier pour leurs enfants et qui le trouvent. Le cas de Kristina est instructif à cet égard. Fille d'un père diplômé, reconverti, dans les années 1990, en propriétaire d'un magasin de montres à Saint-Pétersbourg, l'interviewée entre dans une « école ordinaire » de son quartier, qualifié de « moyen, enfin… correct ». Les parents de Kristina sont pourtant mécontents de l'école de leur fille où « tout n'est pas tolérable ». Ce mécontentement aboutit au changement d'école : « [Comme] par hasard, nous avons appris qu'il y avait une autre école à côté de chez nous, une école spéciale anglaise, avec des professeurs normaux et des élèves normaux. »

La position socio-économique et le métier des parents agissent aussi en termes de moyens dont ces derniers disposent – ou non – pour déjouer, le cas échéant, la faiblesse de l'offre scolaire à proximité. Les parents de Zlata (son beau-père est ingénieur dans une compagnie russo-finlandaise et il se sert de l'anglais comme langue de travail) investissent dans des cours individuels d'anglais pour leur fille, de la première année d'école jusqu'à l'université, car ils sont mécontents de la qualité de l'enseignement de l'anglais dans l'établissement que fréquente Zlata : « une école ordinaire d'un quartier ordinaire, non pas le pire des pires, mais, disons, non comparable à l'île Vassilievsky [un des quartiers centraux de Saint-Pétersbourg]. » Ce pouvoir d'acheter une offre scolaire manquante ou d'une meilleure qualité ne peut par ailleurs pas être attribué aux milieux peu aisés, et nombreux sont les cas (Agatha, non mobile, Diamara, Faïna, Timour…) qui confirment que la fréquentation durable par des enfants de cours particuliers de langues est en grande

[1] Cf. Van Zanten A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », Agora débats/jeunesses, 2010/3 n° 56, p. 35-47. Comme le conclut la sociologue, auteure de nombreux travaux sur l'école en France : « Aux très fortes inégalités entre enfants produites par les caractéristiques sociales du cadre familial dans lequel ils évoluent au cours de leurs premières années s'ajoutent alors celles liées aux caractéristiques des contextes de scolarisation auxquels ils ont pu avoir accès de plus en plus grâce à la mobilisation de leurs parents » (p. 45). Voir aussi Duru-Bellat M., Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Arman Colin, 4e éd., 2012 (1992).

partie une manifestation des choix de leurs parents occupant une position socioprofessionnelle et économique élevée. Les parents de Vadim (non mobile), chefs d'un bureau privé d'architecture en province, sont préoccupés par une éducation linguistique de qualité pour leur fils unique et l'inscrivent à des cours privés en dehors de la gymnasia que cet interviewé fréquente. Vadim bénéficie ainsi d'un cadre scolaire spécial et d'une éducation linguistique complémentaire à ce cadre.

Le lien est pourtant complexe avec le niveau des diplômes parentaux et les modalités de l'éducation linguistique reçue. D'une part, les parents peu diplômés, même habitant de grandes villes, sont davantage en position de laisser-aller et d'une non-demande par rapport à l'offre existante en enseignement linguistique pour leurs enfants. Le cas de Stépan (non mobile), fils de chauffeur habitant à Saint-Pétersbourg, le prouve. Dans le cas de Rimma (non mobile) dont la mère n'a pas de diplôme supérieur, nous observons également une certaine négligence parentale envers la qualité de la scolarisation de l'interviewée, ainsi que de celle de deux autres enfants de la fratrie (Rimma sera la seule parmi les trois à poursuivre ses études dans le supérieur). Comme le dit la jeune femme, elle n'a pu apprendre de langue étrangère dans son école de masse à Tomsk : les enseignants d'anglais changeaient trop fréquemment et s'absentaient souvent, pour disparaître vers sa neuvième année d'école – un cours express des rudiments de l'allemand, pouvant être assuré par un enseignant d'allemand disponible, a été ainsi proposé à Rimma et aux autres élèves comme une alternative. Ses parents n'interviennent pourtant pas pour corriger la situation.

D'autre part, plusieurs parents peu diplômés sont très préoccupés par la réussite de leurs enfants et déploient de nombreuses actions pour leur donner la meilleure éducation possible. Les mères de Diana ou de Zhanna en sont des exemples : du fait de l'attention qu'elles accordent au choix de l'établissement scolaire pour leurs enfants. Les parents de Polina se montrent également investis, à leur façon, dans l'éducation linguistique de leur fille : en insistant d'abord sur le choix de l'anglais comme première langue étrangère, en assumant ensuite, y compris financièrement, son choix du français : le père de Polina l'amène par exemple pendant une année chez une professeure privée de français qui habite à 70 kilomètres de leur domicile. Dans le cas de Diana, on peut parler d'une véritable course après des enseignements spéciaux et des options supplémentaires qu'effectue sa mère, coiffeuse, qui ne conclut que tardivement une formation supérieure à distance. Comparativement aux parents de Polina, la mère de Diana se révèle d'ailleurs comme plus

autonome par rapport aux verdicts scolaires et n'hésite pas à contester les évaluations faites par l'école. Ainsi, Diana, scolarisée à l'école russo-française de Saint-Pétersbourg, ne se voit pas admise, selon ses résultats d'examens, dans la classe bilingue après sa neuvième année. Elle a pourtant tout intérêt à intégrer cette classe dans laquelle une partie des disciplines s'enseignent en français et à la sortie de laquelle les élèves se voient certifiés, suite à une convention, par le ministère de l'Éducation nationale française. L'interviewée et sa mère rédigent alors une lettre de plainte adressée à la direction de l'école en mettant en cause ses notes d'examens. Suite à cette démarche, Diana est autorisée à repasser ses examens et à étudier dans la classe bilingue.

Pareillement, certains parents hautement diplômés ne sont pas centrés sur l'éducation linguistique de leurs enfants, mais plutôt sur celle artistique ou scientifique et ces derniers se trouvent ainsi dans une impossibilité d'investir les langues étrangères. C'est par exemple le cas de quelques parents musiciens (Andrey D. ou Yana, non mobile) ou artistes plasticiens (Nina, non mobile). Ces interviewés fréquentent précocement et de façon assidue un enseignement de musique ou de dessin classique parallèlement à l'école secondaire obligatoire. Ils n'ont généralement pas de temps pour développer en plus leurs compétences en langues étrangères ; l'intégration dans les mondes artistiques nationaux sur laquelle travaillent ces enfants depuis très jeunes ne demande d'ailleurs pas de compétences en matière de langues étrangères. Pour Yana, une pratique instrumentale musicale, très fortement proposée, valorisée et surveillée par son père musicien, passe avant même ses études secondaires générales, non pas seulement linguistiques.

Un « profilage » sexué des investissements scolaires

L'appartenance à l'un ou l'autre sexe structure également l'investissement en langues étrangères. Les jeunes hommes interviewés, mobiles ou non mobiles, sont plus nombreux que les jeunes femmes à se déclarer peu familiers, à la sortie du secondaire, avec les langues étrangères. Tout se passe comme si les compétences linguistiques développées étaient perçues comme un attribut féminin, résultat d'un « profilage » sexué des élèves au sein de l'école secondaire où les langues, tout comme la littérature et les sciences humaines, sont censées être le territoire des filles[1]. Comme l'écrivent Marie Duru-Bellat et Annette Jarlégan : « De manière diffuse et continue, tout le temps de la fréquentation scolaire, l'école adresse des messages quant aux qualités "normales" des garçons et des

[1] Duru-Bellat M., Jarlégan A., « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire », in Blöss T., dir., La dialectique des rapports hommes-femmes, op.cit., p. 73-88, p. 81.

filles et aux domaines où il est "normal" qu'ils ou elles excellent[1]. » La moindre proportion de garçons dans les classes linguistiques ou dans l'option « humanités », très souvent évoquée dans mes entretiens, peut servir d'illustration : selon Élisaveta, il y avait cinq garçons sur les vingt-trois élèves de sa classe (option « langues et littérature étrangères » dans une gymnasia de Saint-Pétersbourg) ; d'après Ékaterina, dans sa classe de lycée linguistique de Moscou, il y avait quatre garçons sur vingt-sept élèves. À ma question sur le nombre de garçons dans sa classe, Dénis T. répond : « Puisque c'était une classe d'humanités, nous étions cinq garçons parmi vingt filles. » Symétriquement, comme en témoignent d'autres interviewés, les filles sont minoritaires dans les établissements et les classes d'options physique-mathématiques : selon Maxime, il y avait huit filles sur les vingt-neuf élèves de sa classe de mathématiques ; d'après Olga A., ancienne élève d'une école renforcée en mathématiques, il y en avait quatre dans sa classe, dont l'interviewée. Dans les facultés de langues étrangères sont aussi vraisemblablement moins présents les jeunes hommes que les jeunes femmes : deux sur quinze étudiants dans le groupe d'études de langues romanes à l'université de Lipetsk où étudie Polina ; aucun dans le groupe français de la même taille de Marina S. à Khabarovsk. Les études supérieures en langues étrangères sont probablement pensées comme donnant accès principalement, voire exclusivement, au métier d'enseignant, lui aussi connoté féminin. Comme l'exprime Timour, pour expliquer son choix de la faculté d'économie internationale (et non pas de langues étrangères) : « Les langues, ce n'est pas un métier, c'est un complément à un métier. » Sur ce point, une différence s'observe pourtant de nouveau entre le français et l'anglais : si le premier est communément jugé comme une langue féminine par mes interviewés, le second est plus neutre par rapport aux stéréotypes genrés, étant censé servir aux femmes comme aux hommes.

On voit en outre à travers le cas de Polina et de son frère cadet que les enfants d'une même famille peuvent être éduqués différemment selon leur sexe et être l'objet d'attentes parentales différenciées. Si Polina est orientée par ses parents vers une formation supérieure et qu'elle bénéficie de leur soutien pour devenir la première parmi les membres de sa famille à achever des études supérieures (Polina définit sa famille comme « prolétarienne » et dit qu'aucun de ses membres, autant qu'elle puisse remonter dans son

[1] Ibid., p. 86. Parmi d'autres travaux consacrés aux mécanismes d'orientation précoce des enfants en fonction de leur genre, voir Jarlégan A., La fabrication des différences *: sexe et mathématiques à l'école* élémentaire, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bourgogne, 1999 ; Marry C., Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse, Belin, 2004.

histoire, n'a fait de longues études), son frère est voué à reproduire la trajectoire familiale. Il ne poursuit pas d'études supérieures et travaille comme monteur-ajusteur. Le cas de Tamara et de son frère et celui de Ksenia et de son frère sont similaires.

En outre, comme de nombreuses études françaises en matière de scolarisation genrée l'ont montré, les filles sont plus performantes dans leur parcours scolaire que les garçons[1]. De même, quoique cette idée ne fasse pas l'unanimité auprès des chercheurs, la socialisation scolaire à la féminine suppose une plus grande soumission à l'opinion des enseignants et à celle des parents, voire quasiment une obligation d'être une bonne élève[2]. Se socialiser comme une fille signifie alors être socialisé dans l'optique d'un surinvestissement scolaire. En tout cas, il y a proportionnellement plus de « bonnes », voire d'« excellentes » élèves ou étudiantes parmi les femmes enquêtées. Leurs homologues masculins apparaissent moins persévérants lors de leur scolarité ; ils n'hésitent d'ailleurs pas à en parler : « Je n'étudiais jamais super bien à l'école, mais comme ça, moyen » (Oleg) ; « J'étudiais à l'école de façon assez décontractée, avec un "3" stable » (Stépan, non mob). Vladimir souligne que, jusqu'à son adolescence, il a été « un garçon normal », à savoir celui « qui étudiai[t] mal et qui se conduisai[t] mal ». D'après Maxime, il a été un « bon » mais jamais un « excellent » élève : « Ma fierté d'un petit loulou m'empêchait d'être trop zélé. » Étudier mal ou moyennement fait ainsi partie de l'identité masculine qu'ils apprennent. Sachant que pour la population concernée l'acquisition de compétences linguistiques renvoie en grande partie à un travail scolaire, leurs efforts scolaires et les compétences scolaires générales conditionnent l'efficacité de leur apprentissage linguistique qui apparaît alors plus abouti chez les jeunes filles, « bonnes » et « excellentes » élèves pour une grande partie.

La période de la scolarisation comme perspective d'explication des modalités de l'éducation linguistique reçue

Enfin, l'année précise de la naissance semble être une perspective fructueuse pour expliquer les inégalités de l'éducation linguistique reçue. Les interviewés mobiles qui

[1] Pour les travaux pionniers dont les résultats se confirment, tout en se nuançant et en s'approfondissant, par des recherches plus récentes, voir Baudelot C., Establet R., Allez les filles !, Le Seuil, 1992 ; Duru-Bellat M., *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux* ?, L'Harmattan, 1990.

[2] Voir pour une synthèse de l'état de la question et des débats Bereni L. et al., dir., Introduction aux études sur le genre, De Boeck Supérieur, 2e éd., 2012, notamment *La socialisation de genre à l'école*, p. 145-152. Notons également que, dans l'ouvrage de Gaëlle Henri-Panabière, « l'échec scolaire » des jeunes filles enquêtées apparaît atténué par rapport à celui des jeunes hommes. Voir Henri-Panabière G., Des « héritiers » en échec scolaire, La Dispute, 2010.

viennent étudier à l'étranger sans parler ou presque aucune langue étrangère s'avèrent simultanément les plus âgés de l'ensemble : Victor est né en 1978, Anton et Igor en 1983, Véra en 1984, Roustam en 1985. Leur anglais est « très médiocre » (Victor, Roustam), soit absent, parfois réanimé à la veille du départ via un cours de langue de courte durée (Igor). Leur français se résume à pouvoir dire « bonjour » et « merci » (Victor), au mieux est très hésitant, acquis lors d'un apprentissage de quelques mois en vue de partir en France (Véra). De même, les interviewés non mobiles qui se disent peu compétents en matière de langues (Stépan, Victoria, Valentina, Rimma ou Éfim) sont d'un âge comparable, nés entre 1980 et 1984. Ils nous communiquent de plus sans faute que (re)apprendre une langue étrangère revient à monter l'Everest ou presque. De surcroît, concernant les interviewés mobiles les plus âgés, leurs compétences linguistiques apparaissent souvent acquises lors des apprentissages tardifs – postscolaires, voire postuniversitaires. Durant leur scolarisation, ils ont été généralement moins incités à apprendre une langue étrangère et ont eu moins d'opportunités de le faire. La qualité de l'éducation linguistique est en effet au centre des préoccupations des parents des interviewés les plus jeunes, nés autour de l'année 1990. C'est dans leurs récits que l'on observe également les formes les plus poussées d'accompagnement familial de la scolarité, dont l'un des aspects concerne le choix de l'école renforcée en langues et un autre des cours privés en sus de la scolarité obligatoire.

À titre d'illustration, on peut comparer les cas de Valentina (non mobile) et de Zlata qui s'approchent, de ce point de vue, du modèle « toutes choses égales par ailleurs ». Les deux interviewées sont nées dans de petites villes (la première en 1984, la seconde en 1990) et scolarisées à Saint-Pétersbourg dans des écoles de masse. Les origines sociales des jeunes femmes sont comparables : le père de Valentina est ingénieur militaire, le beau-père de Zlata ingénieur des installations hydrauliques. La différence d'âge de six ans entre les interviewées agit pour autant de façon décisive sur les modalités de leur éducation linguistique. Les deux familles sont préoccupées à créer un bon environnement extrascolaire pour leur fille, mais ce seront les arts plastiques et les sports pour Valentina et la langue anglaise pour Zlata. La première atteint ainsi l'âge adulte avec un anglais rudimentaire d'école dont elle ne peut pas se servir, selon ses mots. Elle n'entend pas non plus étudier dans un établissement étranger. La seconde acquiert une compétence élevée en anglais, lui permettant par exemple de travailler, en ayant terminé le secondaire, comme professeure privée d'anglais, et c'est pour payer ses cours particuliers de français

que Zlata se met à apprendre à cet âge. Ainsi, si les langues étrangères sont intégrées dans le projet éducatif des parents de Zlata, il s'agit davantage d'une inattention de la part des parents de Valentina à l'éducation linguistique de leur enfant.

Les écoles que fréquentent les interviewés ayant quelques années de différence d'âge ne se ressemblent pas non plus. En fonction de la période historique précise – les années 1980, 1990 ou 2000 –, les écoles russes ne bénéficient pas des mêmes conditions matérielles et n'accordent pas la même place à l'enseignement des langues étrangères. Une comparaison au sein de la fratrie susceptible de partager une même condition peut être instructive à cet égard. Yulia, née en 1983, avoue que ses compétences linguistiques étaient sensiblement inférieures à celles de son frère cadet (né en 1992) au moment de la sortie du secondaire. Comme elle le souligne, leur père, lui-même ancien élève d'une école renforcée en anglais, apprend l'anglais à ses enfants à l'âge préscolaire. Vers ses six ou sept ans, Yulia connaît alors « l'alphabet [anglais], les chiffres jusqu'à dix, plusieurs mots simples comme "good morning", quelques petites comptines et chansons anglaises », mais elle perd ces premières connaissances en entrant à l'école secondaire.

Les inégalités entre la sœur et le frère tiennent en effet aux évolutions du cadre social dans son ensemble. Les deux grandissent dans un petit village près de l'unité de l'armée de leur père où l'offre éducative de proximité est très limitée. Pourtant, si Yulia est scolarisée dans les années 1990, l'époque où la quasi-totalité des écoles secondaires en Russie subit les difficultés les plus grandes, notamment financières, son frère, qui va à l'école en 1999, trouve une certaine amélioration de la situation. Yulia fréquente de plus, jusqu'à ses dix ans, une école villageoise, en attendant qu'une nouvelle école destinée spécialement aux enfants de militaires soit inaugurée, alors que son frère fait tout son secondaire dans cette nouvelle école, explicitement meilleure. Parallèlement, de nouveaux objectifs se mettent en place quant à l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire. Et si Yulia est scolarisée dans le modèle d'une seule langue étrangère obligatoire enseignée à partir de la cinquième année, son frère en étudie déjà deux, et ce depuis son plus jeune âge. De plus, leur famille, qui peut être qualifiée d'aisée dans les années 2000, ne l'est pas dans les années 1990, justement à l'époque où Yulia fréquente l'école secondaire. À cela s'ajoute l'évolution de l'offre culturelle dans les années 1990 et du niveau de diffusion des équipements multimédia, de sorte que le frère adopte plus précocement que la sœur les consommations culturelles susceptibles de lui apporter des connaissances en langues et de motiver leur étude. Il reçoit par exemple un ordinateur, comme cadeau de ses parents, pour

sa troisième rentrée scolaire, alors que pour Yulia, ce ne sera fait que vers le début de ses études universitaires. Familiarisé, depuis tout jeune, aux activités informatiques, le frère de l'interviewée perfectionne son anglais, y compris par ce chemin. Enfin, la famille commence à voyager à l'étranger après 1996. Le frère cadet de Yulia jouit ainsi d'un environnement matériel, culturel et scolaire plus favorable pour étudier des langues étrangères, et sa performance linguistique est plus élevée, au moins en écoutant sa sœur.

Ce constat demande toutefois à être nuancé en fonction du milieu social d'origine, car il ne s'agit effectivement pas de présenter les clivages qui se dressent comme déterminés exclusivement par l'année de naissance des interviewés. Ainsi, d'une part, des interviewés parmi les plus âgés, comme Stanislav, Konstantin et Andrey Z. pour les mobiles, ou Rodion et Vadim pour les non mobiles, s'avèrent entretenir des rapports privilégiés avec les langues étrangères : leur origine socio-économique élevée compense en effet l'année de naissance défavorable en termes d'éducation en langues étrangères, et ils en reçoivent une de qualité. Tous scolarisés dans des écoles prestigieuses renforcées en langues étrangères, enfants de parents occupant des positions socioprofessionnelles élevées ou très élevées, ces interviewés font disparaître en quelque sorte la distance temporelle qui les sépare d'interviewés plus jeunes. Dans ce sens, Stanislav ou Vadim nés en 1983 ne sont pas des contemporains de Stépan (non mobile) né en cette même année, mais sont en avance par rapport à ce dernier ; et nous rejoignons ici la thèse formulée par Luc Boltanski selon laquelle voyager dans l'espace social, du bas vers le haut, veut également dire voyager dans le temps, du passé vers l'avenir : « Selon la place qu'ils occupent dans la hiérarchie sociale, les sujets sociaux sont, en effet, les dépositaires de savoirs plus ou moins anciens et la distance sociale est aussi une distance temporelle[1]. »

D'autre part, les plus jeunes parmi les interviewés connaissent des scolarités très disparates, et cette inégalité est plus atténuée dans les cas des plus âgés qui commencent à fréquenter l'école dans les années 1980. Comme souligné plus haut (voir l'encadré 5), le système éducatif de la Russie évolue vers une plus forte inégalité par rapport à la période soviétique. Cette différenciation croissante des écoles secondaires va de pair avec une fuite de plus en plus courante de « bons élèves » vers des écoles spécialisées et avec une ghettoïsation de plus en plus en plus marquée des écoles de masse. À cet égard, fréquenter un établissement de masse dans les années 1990-2000 n'a pas le même sens que dans les années 1980-1990 et présente fort probablement un scénario pire de scolarisation, qu'il

[1] Boltanski L., Prime éducation et morale de classe, op.cit., p. 12.

s'agisse des langues étrangères ou d'autres disciplines. Ainsi, certains des interviewés parmi les plus jeunes ne bénéficient pas d'une éducation linguistique de qualité, et leurs compétences linguistiques ne sont pas plus élevées que celles d'interviewés plus âgés. Vélimir, le plus jeune parmi mes interlocuteurs (né en 1995), ne connaît pas de langue étrangère au-delà d'un seuil minimum assuré par l'école de masse. Un déclassement maternel lors des années 1990 (sa mère diplômée dans le supérieur travaille comme vendeuse), le licenciement de son père travaillant à Novossibirsk aux mines d'or et le déménagement forcé de la famille à Saint-Pétersbourg font effacer en quelque sorte son avantage en termes d'année de naissance.

Deux nuances importantes peuvent également être notées à ce sujet.

Concernant une partie des interviewés les plus âgés, scolarisés davantage à l'école encore soviétique et ayant été confrontés assez tardivement à l'injonction d'apprendre des langues étrangères, nous constatons certes, au moins à partir de leurs propres propos, une compétence linguistique peu développée à la sortie de l'école. Mais leurs compétences scolaires de base et leurs schémas d'actions élaborés lors de l'époque de l'école s'appliquent largement pour combler par la suite des insuffisances de leur scolarisation initiale. Ils s'avèrent ainsi armés de dispositions à travailler et réussissent à acquérir, même si relativement tardivement, une compétence linguistique. Parmi d'autres, ce sont Maxime et Sabina qui opèrent une conversion, même si difficilement vécue, de leur patrimoine dispositionnel, construit lors de pratiques autres que l'apprentissage de langues étrangères : les mathématiques pour le premier, le violon pour la seconde.

Un autre élément qui apparaît, en comparant les cas, est que l'accès aux écoles renforcées en langues est à certains égards moins sélectif pour les interviewés les plus jeunes, scolarisés à partir de la seconde moitié des années 1990, que pour les plus âgés. En effet, parmi ces derniers, les anciens élèves d'écoles élitistes sont incontestablement les enfants de parents de l'establishment soviétique. Les interviewés plus jeunes de quelques années, aussi anciens élèves de diverses écoles privilégiées, sont en revanche d'origines plus variées. Par exemple, Diana, née en 1989 et élevée par une mère coiffeuse, intègre pour autant une école prestigieuse, celle qui n'est pas destinée aux « simples mortels » ; et cela paraît improbable si l'interviewée était née une dizaine d'années plus tôt. Les scolarités de Zhanna (née en 1987) et de Galina (née en 1992), filles de parents sans diplôme supérieur, font également l'objet d'une attention parentale fructueuse : les deux fréquentent des

établissements privilégiés et des cours particuliers. Tamara, dont la famille n'est pas parmi les plus diplômées et les plus aisées financièrement, fréquente des cours privés d'anglais et sa mère assume leur coût. Ces cas attestent, d'une part, d'une certaine amélioration de la situation économique des familles russes à partir de la fin des années 1990/début des années 2000 et, d'autre part, d'une certaine banalisation des enseignements spéciaux lors de ces mêmes années, sinon une massification d'aspirations parentales – assurées certainement par une offre croissante – de trouver un cadre scolaire ou parascolaire particulier pour leurs enfants. On constate, au final, chez les parents des interviewés les plus jeunes, un rapport très stratégique et à la fois très anxieux au devenir scolaire et social de leurs enfants. C'est dans l'École et, plus largement, dans l'éducation que ces parents placent leurs espoirs. Pour les plus jeunes des interviewés, l'école « ordinaire » sera fuie dès que possible pour intégrer un établissement d'études jugé plus performant. Cours privés, cours préparatoires et encadrement constant des loisirs – à partir de l'âge préscolaire et dans l'optique d'une réussite scolaire et sociale – font également partie intégrante de leur expérience. À cet égard, les plus jeunes parmi les interviewés sont normalement les plus investis scolairement. Les choix scolaires effectués par leur famille traduisent une ambition certaine, et cette tendance est moins prononcée dans le cas des interviewés plus âgés qui sont plus souvent scolarisés dans une école à proximité.

En résumé, l'année de naissance et la période précise de la scolarisation peuvent agir de façon capitale, excepté les cas où l'origine socio-économique ou d'autres spécificités compensent l'année de naissance défavorable en termes d'éducation en langues étrangères ou, au contraire, interviennent comme une entrave pour pouvoir tirer parti de l'offre évoluant avec le temps. Au-delà de ce constat général, des variations prennent de l'importance d'un cas à un autre, car d'autres lignes de division s'ajoutent et se conjuguent sur ce plan, allant de la condition socio-économique inégale des familles d'origine des interviewés aux particularités de leur socialisation genrée. En matière de langues, l'appartenance à tel ou tel groupe – socio-économique, géographique, de genre ou d'âge – peut compléter ou concurrencer l'appartenance à un autre[1]. Plusieurs frontières se tracent en leur sein, différences et ressemblances étant entremêlées.

[1] Pour une étude classique des effets croisés qu'engendrent la classe sociale et le genre, voir Passeron J.-C., Singly de F., « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », Revue française de science politique, 1984/34 n° 1, p. 48-78.

3. La portée et des limites de l'éducation linguistique scolaire poussée

Si étudier à l'école des langues étrangères contribue positivement à accomplir la carrière migratoire étudiante, c'est parce que – nous montrent les entretiens – plus la scolarité est centrée sur les langues, plus tôt se forme l'idée d'intégrer un établissement à l'étranger et plus sûrement elle est évaluée comme légitime par l'interviewé. Dans ce sens, certaines scolarités excluent pratiquement une possibilité de concevoir un voyage d'études à l'étranger, sinon ne l'autorisent qu'en qualité de projet individuel aberrant, au mieux très audacieux, nécessitant un courage ou une volonté farouche d'aller de l'avant ou à l'encontre de l'ordre des choses. À cet égard, étant une répercussion quasi parfaite de différentes appartenances sociales, la compétence linguistique est en même temps une espèce de « ticket »[1] acheté à l'avance et permettant d'effectuer une mobilité internationale d'études. Départs sans ticket ou de dernière minute ne sont pas exclus, comme le prouvent certains cas. Il n'en reste pas moins que ce ne sont pas les modes les plus légitimes et les plus confortables de voyager.

Les cas des interviewés mobiles qui entretiennent depuis l'école un rapport éphémère avec les langues étrangères nous informent de plus qu'ils doivent souvent mettre des années à préparer un départ étudiant. Celui-ci s'effectue ainsi à un âge relativement avancé ; cela concerne surtout les filières d'études pour lesquelles la compétence linguistique est requise comme centrale (sciences humaines et sociales). En même temps, le départ étudiant réalisé tardivement se voit sanctionné de façon négative. Ainsi, certains interviewés se trouvent dans une situation doublement défavorable pour pouvoir étudier à l'étranger. D'une part, les conditions de leur scolarisation ne leur ont pas permis d'acquérir une compétence linguistique développée ni de réaliser un départ étudiant à un âge relativement jeune. Pour pouvoir étudier à l'étranger, ils se mettent ainsi à apprendre urgemment une langue étrangère, et ce souvent dans des conditions peu propices, après la fin de leurs études secondaires, voire supérieures, en Russie, étant contraints de gérer diverses responsabilités d'adultes. D'autre part, qu'il s'agisse du départ ou du séjour étudiant, leur âge les met dans une situation plus vulnérable que les personnes plus jeunes.

[1] En mettant ce terme entre guillemets, je cite Muriel Darmon qui, dans sa démarche de reconstruction des conditions sociales de l'accomplissement de la carrière anorexique, parle du « ticket nécessaire à un tel trajet », tout en se référant à Pierre Bourdieu, notamment à sa comparaison entre les « déplacements dans l'espace social » et un trajet dans le métro. Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 249 ; Bourdieu P., « *L'illusion* biographique », op.cit., p. 71.

Celles-ci sont plus autorisées, voire plus sollicitées à étudier ; elles sont clairement dans l'âge où étudier est positivement connoté. Leur classe d'âge est par exemple la cible privilégiée de différents programmes internationaux de coopération et de financement dont plusieurs ne peuvent pas être accordés aux candidats au-dessus d'un seuil d'âge. À cet égard, la précocité de l'apprentissage linguistique donne au moins un avantage à ceux qui en bénéficient : un sentiment rassurant de ne pas être en retard par rapport à des normes implicites et explicites d'âge et être autorisés à agir.

Dans les entretiens, le raisonnement en termes d'âge appliqué à la compétence en langues étrangères est en effet aussi fréquent que celui en termes de « don ». Il ne s'appuie d'ailleurs pas sur des opinions profanes, facilement discréditables, mais puise au contraire dans des discours normatifs hautement savants et experts, selon lesquels – je résume ici les propos de plusieurs interviewés – il y a différents âges dans la vie, à savoir l'âge de semer et l'âge de récolter, et malheureux est celui qui n'a pas semé à terme (Andrey Z.), le cerveau d'enfants est doté d'une grande plasticité et les enfants « s'imbibent des langues comme des éponges » (Félix, non mobile), sinon « apprennent en s'amusant » (Lidia), tandis que les adultes vont peiner pour des résultats franchement inférieurs, car « leur cerveau n'est plus flexible » (Ékaterina), leur activité cérébrale s'effectue avec moins de vitesse et moins d'ampleur, et leur mémoire n'est plus disponible pour abriter de nouvelles langues (Diamara). Pour paraphraser Maria, plus de langues étrangères la personne connaît, mieux c'est, et plus tôt elle les apprend, mieux c'est encore.

De plus, pour reprendre Pierre Bourdieu, c'est « la lenteur de l'acquisition », sinon « la durée de l'inculcation », qui a un effet légitimateur puissant d'un apprentissage, « les études courtes ou accélérées, dit le sociologue, étant toujours susceptibles de laisser sur leurs produits les marques du forçage ou les stigmates du rattrapage »[1]. Comme le fait par exemple entendre Dénis T., une compétence linguistique hâtivement acquise n'est pas une « vraie compétence », car, continue l'interviewé en condamnant en particulier diverses méthodes express pour apprendre une langue étrangère, il faut « des années et des années » pour construire une maîtrise en la matière. Les représentations quant à une précocité gage de la réussite d'un apprentissage, couplées à celles sur une accumulation prolongée, la seule fondée et autorisée, sont ainsi largement présentes chez les interviewés, tout en mettant les uns dans une situation plus avantageuse que les autres.

[1] Bourdieu P., Ce que parler veut dire, op.cit., p. 43, 54.

Une éducation linguistique tardive signifie aussi, pour mes interlocuteurs, une éducation à la dure. Il n'est certes pas interdit d'étudier les langues étrangères après l'école ou l'université, nous disent les interviewés, mais le coût de cet apprentissage sera de plus en plus élevé avec l'avancement dans l'âge et ses résultats seront de moins en moins satisfaisants. Cette représentation apparaît discrètement dans l'entretien avec Daria. Ancienne élève de l'école russo-française de Saint-Pétersbourg, l'interviewée répond ainsi à ma question si elle connaît d'autres étudiants russes en France que je pourrais rencontrer pour mon enquête :

> J'en connais une, qui étudie avec moi [à la Sorbonne], elle est comme ça [en souriant, l'interviewée produit un geste de la main avec le pouce pointé vers le haut]. Tu vas adorer ! [elle sourit, puis continue, en mimant – en français, avec un fort accent russe et avec un ton d'écolier qui récite sa leçon]. « Je m'appelle [Svetlana]. Je suis née à Tomsk. Je veux devenir metteur en scène. » [rires] Elle a appris le français… quelque part. Aucune idée comment elle est parvenue à se retrouver ici. Tu vas adorer ce personnage ! [elle sourit]

En se moquant de l'accent et de la façon de parler français de sa camarade d'université à Paris, Daria nous communique en effet que l'apprentissage effectué « quelque part » est inefficace, mais aussi celui qui autorise à peine à envisager des études à l'étranger. Ces dernières sont dès lors plutôt une prérogative d'anciens élèves des écoles spécialisées, comme celle de Daria, ayant une bonne prononciation, spécialement travaillée dans son établissement d'études, et étant relativement à l'aise en s'exprimant en français. L'examen du cursus de Svetlana, la jeune femme ainsi recommandée, nous confirme que celle-ci apprend le français tardivement, après ses vingt-deux ans (à ce même âge, Daria est déjà étudiante en France), en fréquentant des cours intensifs, et que cet apprentissage s'accompagne d'efforts et de sacrifices. Son départ s'effectue également plus difficilement que celui de Daria.

En termes d'efforts déployés pour réaliser une action et de leur coût pour un corps[1] concret, il sera aussi pertinent d'évoquer le cas de Sabina. Pour pouvoir bénéficier d'un financement d'études, elle doit apprendre urgemment la langue française, et son départ

[1] L'histoire de Sabina nous montre en effet une véritable incorporation des inégalités sociales, notamment celles d'éducation, et suggère que la compétence en langues étrangères est une compétence corporelle. D'une part, n'étant amenée que tardivement à acquérir la compétence linguistique, l'interviewée doit faire travailler son corps – qui a un âge, un niveau de santé et des besoins, en bref des limites. D'autre part, son corps formé comme monolingue est son instrument de travail pour faire disparaître le monolinguisme. Comme l'écrit Christine Détrez, « outil du travail humain, le corps en est également le produit », et – on pourrait ajouter – vice versa. Détrez C., La construction sociale du corps, Seuil, 2002, p. 79.

étudiant est conditionné par des conduits durablement ascétiques et des dépassements de soi. La rage de rattraper[1] qu'atteste cette interviewée contraste sensiblement avec l'aisance d'autres personnes rencontrées dont la compétence linguistique s'incorpore progressivement, et pour beaucoup confortablement, depuis leur jeune âge et dont le départ étudiant s'épanouit plus qu'il ne se prépare, sans demander un travail à volume démesuré et à rapidité excessive.

Tout au long de notre relation d'enquête (deux années, étant simultanément les deux premières années de son séjour d'études à Paris), Sabina donne l'impression de quelqu'un qui souffre et qui se fait constamment mal. Chaque fois que l'on parle, elle est contractée, malheureuse et mécontente d'elle-même. Vers la fin de sa première année universitaire à Paris, elle souffre de plus de problèmes de santé : entre mars et septembre, la jeune femme vit plusieurs rhumes consécutifs, une angine et une conjonctivite. Elle ne connaît pas les vacances ni les week-ends et est surmenée au moment où elle soutient son mémoire de M2 (d'ailleurs très bien noté, mais, d'après Sabina, « maladroitement écrit »), puis son projet de thèse. À Saint-Pétersbourg, lors des deux années au Collège français, son emploi du temps est à peine moins relâché : c'est le prix que Sabina paie pour devenir la meilleure élève de sa promotion. Même si financée institutionnellement, sa mobilité étudiante lui coûte ainsi cher. L'interviewée reconnaît certes sa volonté et son courage, et cela lui offre un certain réconfort moral ; des prises – ou des crises – de conscience de sa supériorité intellectuelle sur d'autres lui sont également caractéristiques et ne font pas toujours d'elle une personne agréable avec qui communiquer. Mais, durant plusieurs années, Sabina travaille en s'usant. C'est par un effort titanique qu'elle prépare son départ : deux ans après avoir débuté son apprentissage du français, elle intègre le Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg en se trouvant parmi des personnes dont une grande partie étudie le français depuis l'école, souvent dans des écoles renforcées en français. Lors des deux années suivantes, elle devient égale, puis supérieure à ses camarades du Collège. En septembre 2013, à l'âge de vingt-huit ans, elle part étudier en France comme boursière de la région Île-de-France (encore deux années et ce financement destiné aux jeunes de moins

[1] Voir l'expression « la rage d'apprendre » de Delphine Moraldo dans son analyse de la biographie de Jack London et de son roman Martin Eden. La sociologue montre que l'écrivain et son personnage sont pris d'une envie fiévreuse de rattraper ce qu'ils n'ont pas appris lors de leur éducation initiale. Moraldo D., « Martin Eden ou le regard d'un transfuge sur le monde social », in Lahire B., dir., *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains*, Archives contemporaines, 2011, p. 103-138, p. 124. La préoccupation de Sabina est identique : rattraper. Son cas n'est en même temps pas celui d'une transfuge de classe, mais plutôt celui d'une déshéritière, par les circonstances malheureuses, qui s'efforce d'héritier. Gardons notamment à l'esprit que le père de Sabina est universitaire et qu'il soutient sa fille, moralement comme financièrement, lors de son étude du français.

de trente ans ne lui aurait été par ailleurs plus accessible). Elle est également extrêmement perfectionniste, et cette qualité, tout en étant la condition de la réussite de son départ étudiant, l'amène à être constamment dans une posture exigeante et à s'épuiser. Elle stigmatise violemment « la nonchalance », celle qu'elle observe auprès d'autres mais aussi auprès d'elle-même, ne s'autorise pas à prendre du repos. Un sentiment d'être en retard, d'avoir encore un tas de choses à faire et de transgresser des normes d'âge la persécute par ailleurs depuis longtemps :

> [Sur sa fréquentation de cours préparatoires auprès d'universités à Saint-Pétersbourg.] Les gens qui m'entouraient, c'étaient des enfants, des adolescents, des écoliers.
>
> [Sur le début de ses études universitaires nationales.] Tous mes camarades de la faculté étaient plus jeunes que moi de quatre ans. C'est beaucoup ! Je me sentais mal. On me disait que je faisais plus jeune que mon âge, mais…
>
> [Sur la fin de ses études à la faculté de philosophie de Saint-Pétersbourg.] J'avais vingt-sept ans et je ne savais rien faire.

De plus, depuis tout le début de ses plusieurs postulations pour un contrat doctoral en France, Sabina, qui a trente ans à l'époque, subit une discrimination certaine liée à son âge. Elle avoue par ailleurs que, lors d'une des postulations, elle n'indique pas la date de sa naissance sur son CV. Cette omission ne passe pourtant pas inaperçue, et le jury la questionne, durant l'audience, sur son âge. L'interviewée se trouve ainsi enfermée dans un cercle vicieux : elle a mis des années pour étudier la langue française et préparer son départ étudiant en France, a consacré du temps à son mémoire et à son projet de thèse, mais ces années travaillent contre elle. Discrètement, il lui est reproché d'être trop âgée pour effectuer une carrière universitaire prometteuse, et elle se voit comme une candidature moins attirante pour un financement de thèse ; celui-ci sera chaque fois attribué à d'autres personnes que Sabina. Son inconfort augmente, car la jeune femme partage les mêmes normes que ceux qui la stigmatisent et la rejettent. Elle peut à peine ignorer ou contester ses échecs, et finit, selon le schéma de toute domination symbolique, par accepter le bien-fondé des normes qui exercent un pouvoir sur elle. L'interviewée commence, cette fois en France, à se sentir « vieille », elle « [se] déteste » fréquemment[1] ; elle met beaucoup d'énergie à rattraper ce qu'elle considère ne pas avoir appris à terme et

[1] Je noterai aussi que Sabina est parmi les interviewés qui critiquent le moins la Russie et la France dans l'entretien. Elle semble être tellement fâchée contre elle-même qu'elle s'accuse davantage elle-même de ses mésaventures qu'elle décontextualise fréquemment.

se trouve rarement à la hauteur. En témoignent par exemple les listes de lectures sociologiques « indispensables » que la jeune femme se dresse pour évacuer ses lacunes disciplinaires ; un jour, elle ne parvient pas à remplir une partie de ce programme, à savoir à consacrer une demi-journée à la lecture prévue d'un ouvrage français, et produit un discours imprégné de reproches à sa propre adresse : elle se trouve « vilaine » du fait de ne pas avoir lu ce qu'elle avait planifié. Sabina est de plus en lutte constante contre sa timidité qui l'empêche de discuter en français ; elle s'attache à ne pas laisser à cette timidité de chances de prendre le dessus, s'efforce de parler français, tout en se rendant compte que, dans le cas contraire, elle s'arrêterait sur une demi-compétence qui lui est d'avance insupportable. En même temps, elle souffre d'une conscience aiguë que sa compétence en français est condamnée à rester insuffisante. Comme elle m'écrit désespérément un jour, à la lecture d'un article :

> Je lis et je constate que, malheureusement, je ne parviendrai jamais à m'exprimer si bien [en français]. C'est triste, parce que, depuis l'université [à Saint-Pétersbourg], je me suis habituée à être fière de mes savoir-faire, de m'exprimer avec une virtuosité […]. Mais comment, dis-moi, comment [Tzvetan] Todorov ou [Julia] Kristeva sont parvenus à s'inscrire dans cette société académique [française] ?? Or, le français n'était pas leur langue maternelle. Ils l'ont étudiée depuis l'enfance, peut-être ?

En outre, si la souffrance de Sabina tient clairement aux insuffisances de son éducation linguistique scolaire, celle-ci demandant un temps et des efforts pour être récompensée, d'autres aspects attirent l'attention dans son récit, qui peuvent être présents chez des interviewés étudiant les langues depuis leur jeune âge. Notamment, les conditions d'apprentissage des langues étrangères que mes interlocuteurs partagent sont telles qu'ils sont fréquemment amenés à constater les limites de leur compétence linguistique.

En effet, s'ils apprennent l'anglais ou le français, c'est par la voie scolaire, dans une situation explicite d'apprentissage et en tant que langue étrangère (en non pas comme une des langues maternelles[1]). Dans les cas où l'apprentissage d'une langue démarre relativement tôt, ce n'est pas une immersion précoce dans un milieu multilingue, mais des activités ponctuelles et institutionnellement encadrées : une initiation aux langues peut être délivrée dans un établissement préscolaire (Alexandra et Natalia entre autres fréquentent un jardin d'enfants avec un enseignement de l'anglais) ou dans le cadre de la garderie à

[1] Quelques interviewés sont exposés à deux langues lors de leur enfance, notamment le russe et l'ukrainien, mais non pas le russe et l'anglais ou le russe et le français.

domicile (Élisaveta bénéficie, avant ses sept ans, d'une gouvernante qui lui enseigne l'anglais). Même si certains parents sont en mesure d'assurer eux-mêmes un apprentissage – ou plutôt un éveil – pour des langues à la maison (situations évoquées par Maria, Lada, non mobile et Yulia), les enfants sont exposés de façon très limitée à une autre langue que le russe, et pour eux tous (y compris Lada, jeune femme non mobile chez qui la langue anglaise peut être considérée comme une espèce de langue grand-maternelle), parler dans une langue étrangère n'est pas une condition nécessaire pour participer aux interactions quotidiennes. Par la suite, il s'agit pour ces interviewés d'acquérir des compétences linguistiques non pas par une imprégnation, mais par un travail scolaire. Apprendre une langue étrangère veut dire dans leur cas fréquenter des leçons, se servir de manuels, mémoriser, réitérer, faire des devoirs et s'entraîner par des exercices contrôlés par des enseignants. Pour apprendre une langue, ils doivent fournir des efforts – pour prononcer des sons inhabituels, pour imiter une intonation insolite, pour s'exprimer selon les règles d'une autre grammaire, dans l'ordre voulu par une autre syntaxe et dans des catégories découpées par un autre lexique que celui de leur langue d'origine. Ce travail peut bien sûr être atténué sous des aspects affectifs qu'apportent les personnalités de certains enseignants ou le contenu de certains manuels de langues, notamment contemporains, en provenance d'éditeurs étrangers et se référant à une approche communicative censée attirer davantage que des exercices de grammaire. Il n'en reste pas moins que nous avons affaire à un apprentissage qui se déroule dans un cadre balisé et scolairement organisé, en s'appuyant sur des compétences scolaires générales, comme lire (sonoriser et comprendre un texte écrit) et écrire (orthographier, rédiger, traduire). De même, lors de cet apprentissage, les élèves ne parlent pas, quelle que soit la méthode, mais s'expriment oralement[1].

Plusieurs exemples viennent illustrer ce point. Quand Élena C. souhaite signaler sa préférence pour l'anglais, elle dit qu'il a été sa « discipline scolaire préférée ». Quand la question se pose, pendant l'entretien, à d'autres interviewés, de leurs connaissances en langues étrangères, ils évoquent dans un premier temps l'école : pour dire qu'ils

[1] Comme le montre Bernard Lahire dans ses nombreux ouvrages, la scolarisation des enfants est aussi une inculcation du rapport scolaire envers leur langue maternelle qu'ils n'utilisaient auparavant que pour parler. Voir notamment Lahire B. *L'homme pluriel*, op.cit, section La rupture scolaire avec le sens pratique, p. 177-187. Dans le cas d'une langue étrangère, ce rapport scolaire est d'emblée présent. Selon la méthode, la compétence orale peut être plus ou moins développée, mais elle se construit scolairement. À cet égard, pour qu'un élève russe puisse dire en français « c'est », il doit d'abord lire et écrire « c'est » et il ne confondra pas, à l'instar de certains élèves français, « c'est » et « ces », « ça » et « sa » ou « sont » et « son » : le savoir sur des différentes parties du discours est celui sur lequel repose tout son apprentissage du français.

connaissent – ou non – une langue étrangère parce qu'elle a été – ou n'a pas été – « bien enseignée » dans leur établissement scolaire. En répondant à ma question, Stépan (non mobile) établit un lien immédiat entre sa connaissance des langues étrangères et son histoire scolaire : « J'ai des problèmes avec la langue russe depuis l'école, j'écris avec des fautes », dit-il pour attester de son incapacité à apprendre une langue étrangère. Zhanna s'exprime pareillement au sujet de sa sœur aînée, en rapportant sa compétence relativement faible en français au fait qu'elle est « dyslexique », qu'elle étudiait généralement « mal » à l'école. Enfin, Diana, amenée à comparer ses compétences en anglais et en français, déclare que son français est « de niveau nettement supérieur » que son anglais, qualifié de « médiocre » par l'interviewée, à savoir « un anglais courant, simplement parlé ». Elle étudie le français dans une école spécialisée et apprend l'anglais davantage lors des voyages effectués durant l'adolescence en tant que mannequin à Dubaï et dans d'autres lieux internationaux. Autrement dit, Diana disqualifie son anglais, car moins expressément enseigné comparativement à son français. Étudier une langue étrangère renvoie ainsi au domaine scolaire.

Ce constat nous amène à deux autres, assez paradoxaux.

Premièrement, une éducation linguistique poussée peut contribuer à ne pas se considérer comme maîtrisant des langues étrangères. D'une part, une compétence essentiellement scolaire signifie une compétence plan-plan, sage, laborieuse, sans couleur, sans surprise, un peu raide, un peu triste par rapport à une compétence pratique. D'autre part, l'apprentissage scolaire éduque et encourage un rapport scolastique envers la langue étudiée, car incite entre autres « à traiter le langage non comme un instrument [pratique pour parler], mais comme un objet de contemplation, de délectation, de recherche formelle ou d'analyse »[1], ces activités pouvant se pratiquer infiniment sans qu'une virtuosité acquise soit jugée suffisante.

Les malaises de Sabina ne sont à cet égard pas seulement le résultat d'une éducation insuffisante en langues étrangères qu'elle a reçue à l'école, mais aussi le fait de sa disposition scolastique formée antérieurement durant d'autres activités. Dans son rapport à la langue française, la jeune femme manifeste également ce que Pierre Bourdieu appelle « la tendance à l'hypercorrection », « sorte de rigorisme qui porte à en faire trop de peur

[1] Bourdieu P., Méditations pascaliennes, op. cit., p. 27.

de ne pas en faire assez »[1], que le sociologue relie clairement à l'habitus petit-bourgeois, ascendant par la voie scolaire. En comparant ce cas avec celui de Dénis T., on constate que cet interviewé, qui étudie pourtant les langues – l'anglais, puis l'allemand, le français, le latin, l'espagnol et le portugais – depuis son très jeune âge et de façon intense, ne se voit pas protégé de cette même tendance qui n'est alors pas que le fait d'une pratique toute récente de l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi le produit du rapport scolastique envers celles-ci.

En effet, d'une part, il ne s'agit pas pour Dénis T. de faire face à des fatigues en préparant son départ qui n'est pas vécu sur le mode de la victoire d'un combat et de dur labeur, comme dans le cas de Sabina. Ses connaissances en la matière sont acquises sur une longue période, elles sont stables, excellentes, profondes. Notamment, l'interviewé dit avoir bénéficié de l'assistance d'enseignants « de haut niveau », « professionnels » l'ayant initié à une « haute tradition philologique et linguistique ». Il se sent en droit d'étudier dans un pays étranger : il est contrarié quand ce droit ne lui semble pas être accordé.

D'autre part, un faisceau d'indices dispersés dans son entretien nous laisse voir que Dénis T. pense ne pas bien maîtriser les langues étrangères. Il critique, avec une irritation manifeste, « cette méthode interactive-communicative » avec laquelle il a étudié l'anglais : « Je ne connais personne qui puisse maîtriser l'anglais avec cette méthode. C'est une arnaque. » Il caractérise son apprentissage du français comme « éclectique » et « peu systématique » (troisième langue étrangère à l'école et non pas la première, l'université pédagogique de Moscou et non pas la « grande » université) :

> [À l'université,] j'avais l'impression que le français ne s'enseignait pas correctement là-bas. Que ce français qui s'enseignait là-bas n'était pas le vrai français ! « Je ne connais pas le vrai français ! [je me disais] Pitié ! Moi qui veux faire de cette langue mon métier ! »

Par ailleurs, le Centre de la langue française de Moscou ne satisfait qu'en partie Dénis T. D'une part, « pour la première fois de [sa] vie », cet étudiant rencontre « de vrais Français », mais, d'autre part, « ce n'était pas un vrai apprentissage, il n'y avait pas de la grammaire ni de la phonétique, rien, de simples conversations ». Il trouve également « primitifs » les manuels utilisés (Tout va bien, Connexion) qui n'enseignent pas « à fond », et se moque de leur souci de ne pas charger les élèves de savoirs théoriques sur la

[1] Bourdieu P., La Distinction, op.cit., p. 382.

langue française : « Les mots comme “nom” ou “adjectif” sont chassés des explications grammaticales, comme une métalangue. » Un certain soulagement est éprouvé par l'interviewé quand il constate que les cours au Centre français sont assurés en alternance par des professeurs russes :

> Les Français [parmi les professeurs] n'étaient en leur majorité que de simples porteurs de la langue, ils n'avaient aucune connaissance sur la langue. Et, pour préparer le DALF C1, j'ai eu des professeurs russes – brillants, excellents, hautement qualifiés. Et pour [les cours de] niveau B2, j'ai eu une enseignante de l'université d'État de Moscou. Elle était extraordinaire, connaissait le français mieux que les Français. Sérieusement. Et cela m'inspirait. Je voyais qu'il existait des gens russes hautement compétents en langue française, rien à voir avec les Français, je le jure.

Dénis T. avoue également avoir peur de s'inscrire au Collège : « Peut-être que mon français ne leur convient pas ? » dit-il par exemple, et ce à plusieurs reprises, en variant la forme. Il ressent constamment et douloureusement une distance avec une « vraie langue française » que les « simples porteurs » connaissent comme leur langue natale.

Plusieurs autres interviewés se montrent intimidés et anxieux quant à la qualité de leurs savoirs en français. D'une part, leur frustration est de ne pas pouvoir s'exprimer correctement et couramment à l'oral, comme « les vrais Français ». Ils condamnent unanimement l'apprentissage organisé par excellence comme un entraînement en grammaire, ne leur donnant pas accès à une maîtrise pratique. D'autre part, ils se montrent contaminés par un rapport scolastique envers la langue française et par un perfectionnisme tout scolaire qui apparaît insatiable car extensif. En effet, une régularité qui s'observe en comparant les cas est que plus les interviewés sont avancés dans l'apprentissage linguistique, plus ils sont modestes dans leurs réponses quant à leurs compétences en langues étrangères. En écoutant Kristina, ni son anglais ni son français ne sont « authentiques », et quand – dans le cas de l'anglais notamment – elle ne trouve plus grand-chose à se reprocher, elle se reproche d'avoir un accent russe. Klim juge également avec sévérité son anglais comme son français : il « plafonne », « stagne ». Rappelons aussi Maxime, qui parle – même si pas idéalement – trois langues étrangères mais se considère peu « doué » en la matière.

Ces cas nous montrent des écueils de l'apprentissage poussé en langues étrangères dont bénéficient certains interviewés. À cet égard, le second constat paradoxal, ne pas étudier intensivement les langues étrangères, ne constitue pas forcément un obstacle à une

mobilité étudiante. Une faible familiarité peut communiquer une certaine liberté des manières ; et, dans ce cas de figure, le rapport scolastique à une langue étrangère est moins prolongement enseigné et moins intériorisé. Les cas des interviewés comme Victor, Igor ou Andrey D. qui n'ont presque pas étudié de langue étrangère à l'école ni en dehors attestent qu'une relative ignorance de ce qu'est le processus d'acquisition d'une compétence linguistique offre de l'ardeur et un esprit léger. Andrey D. suit, au moment de notre entretien, un cours intensif d'été en anglais et se montre très optimiste quant aux résultats à venir, n'a pas de craintes concernant son très proche départ aux États-Unis. En préparant son départ étudiant en France, Victor est convaincu de pouvoir construire rapidement et facilement une compétence en français. Il avoue qu'il a été en mesure de parler deux années après son arrivée (l'entretien a eu lieu au début de sa quatrième année en France). Il est notable qu'en parlant français Victor ne souffre pas de son accent russe, pourtant très présent : il ne vise pas la perfection, contrairement à Dénis T. ou Kristina. Il dit également qu'en français toute action et toute idée peuvent être, au bout du compte, décrites avec un nombre limité de mots tels que « faire » ou « machin ». Victor note enfin que, selon ses observations, les Français « aiment l'accent russe, en tout cas le préfèrent [à d'autres accents] ». Il ne voit ainsi pas de raisons de le diminuer. Le rapport d'Igor aux langues étrangères est aussi très pratique ; en France, l'interviewé parle en anglais – comme il le peut, sans se prendre la tête. Concernant le français qu'il étudie depuis deux mois au moment de notre entretien, il avoue qu'il a – « encore », « bien sûr » – des manques de vocabulaire et qu'il lui arrive « parfois » de ne pas trouver les mots dont il a besoin : « Tout bêtement, je consulte le dictionnaire. Sinon, je mets un mot anglais ou je fais un geste, et on me comprend », affirme-t-il. Une indulgence, une hypo-correction apparaissent ainsi chez les interviewés qui n'ont pas bénéficié de la précocité, de la permanence et de la systématicité quant à leur éducation linguistique. Ils ne sont alors pas autant démoralisés ni désarmés face à leur incompétence linguistique que l'on pourrait le croire. Nous verrons dans le chapitre suivant qu'un autre processus que l'étude des langues intervient également, et peut-être plus puissamment, pour former leur souhait d'aller à l'étranger.

CHAPITRE 5

La socialisation à l'étranger occidental : représentations, instances, pratiques

Le sujet de ce chapitre est la formation du rapport – ou des rapports – que les Russes interviewés, mobiles comme non mobiles, entretiennent avec les pays occidentaux. En m'intéressant aux propos recueillis à ce sujet, ainsi qu'aux informations biographiques que les personnes rencontrées ont mises à ma disposition, il m'est apparu possible d'analyser ces données en termes de socialisation, en l'occurrence de socialisation à l'étranger.

Les propos de mes interviewés concernant les pays étrangers sont en effet pétris de contradictions. Les jugements sont complexes et peu univoques quasiment dans chaque entretien pris isolément ; ils ne sont pas non plus unanimes d'un entretien à un autre, parfois même sont strictement opposés. Dès le début de l'enquête, le thème m'est ainsi apparu épineux. Son importance dans ce travail n'en reste pourtant pas moindre. En particulier, une attitude toute spéciale face au monde au-delà des frontières nationales, un intérêt au minimum ou une attirance, voire une passion envers la France – ou un autre pays étranger –, doivent vraisemblablement être présents chez ceux qui voudraient y étudier. Pour le dire plus précisément, et tout en récapitulant les chapitres précédents, vouloir étudier quelque part au-delà du pays d'origine ne garantit certes pas un déplacement effectif, et les cas de plusieurs non mobiles le prouvent. Mais, sachant combien passer aux actions de préparation d'un départ étudiant et en réussir un peut être une tâche difficile, on peut admettre que, pour investir les préparatifs, les interviewés doivent croire que les actions qu'ils effectuent en direction du départ les amèneront à des conditions d'existence ou à des positions sociales et professionnelles tenues comme bonnes. C'est ainsi qu'ils se forcent à réussir leur départ[1]. De surcroît, ils devraient être convaincus que, sans avoir séjourné à l'étranger, leur éducation serait moins bonne et leur

[1] De ce point de vue, comme cela a été dit dans l'introduction de la deuxième partie, il existe un angle mort dans l'approche par carrière : si la carrière ne peut pas être considérée comme « brillante ou décevante » par le chercheur, elle l'est pourtant pour les acteurs.

vie serait moins intéressante et moins prometteuse. La question qui se pose dès lors est celle de savoir par quels processus se forment ces convictions.

Tout au long de ce chapitre, ce processus sera nommé « la socialisation à l'étranger ». J'étudierai en premier l'utilité d'aborder la problématique du rapport à l'étranger occidental en termes de socialisation et définirai cette notion (1). J'examinerai ensuite comment les représentations des pays étrangers se forment en Russie et quels rôles remplissent dans ce processus la famille et les institutions scolaires (2). Je m'intéresserai enfin aux différentes activités à travers lesquelles ce processus se poursuit, tout en prenant des formes différentes (3).

Cette analyse ne prétend pas être exhaustive ni étaler toute la diversité ainsi que toutes les nuances. Il s'agit plutôt d'esquisser une perspective possible de l'étude de la genèse des représentations qu'un grand nombre de chercheurs identifient, auprès notamment des migrants, et qualifient d'illusoires ou d'imaginaires. Nous verrons que celles-ci sont sociales, car produits d'expériences socialisatrices des individus, plus ou moins collectivement partagées, plus ou moins stabilisées. Pour exprimer cette idée autrement, les entretiens montrent que mes interviewés ont appris – et continuent à apprendre, et parfois à réapprendre – à penser de telle ou telle façon au sujet de l'étranger occidental, et ce n'est pas à cause d'un excès d'imagination ni de son manque. Au contraire, leurs idées reflètent des processus réels d'apprentissages sociaux qu'ils ont traversés ou traversent. Il s'agira dans ce chapitre de remonter vers ces apprentissages durant lesquels les représentations se construisent. Plus qu'une description des faits observés, c'est une reconstruction – brève, fragmentaire et, sans doute, non pas la seule possible – des processus d'intériorisation des savoirs sociaux disponibles pour l'individu d'une société qui est proposée ici.

1. Représentations de l'étranger occidental comme fruits d'une socialisation

Dans cette section d'ordre davantage théorique et annonciateur, nous verrons que considérer les migrants comme porteurs de représentations « imaginaires » ou « illusoires » fait écran à l'analyse des données. Reconnaître la réalité des représentations découvertes sur le terrain permettra en revanche de saisir leur formation et les mécanismes de leur fonctionnement.

De l'« imaginaire » au social

En tant que guide d'actions de migrants, une croyance dans une meilleure vie ailleurs est évoquée dans de nombreux travaux sur la migration, en commençant par ceux d'Abdelmalek Sayad. Nommée par le sociologue « illusion d'émigré »[1], cette notion est fréquemment utilisée aujourd'hui, tout comme d'autres qui lui sont semblables. Une « illusion », un « imaginaire » ou un « mythe » semblent constituer, pour beaucoup de chercheurs, une explication satisfaisante et exhaustive de l'acte de migrer[2]. En témoignent par exemple les propos d'une spécialiste reconnue en matière de migrations[3], qui évoque, parmi des « facteurs [qui] poussent au départ », « *l'attraction mythifiée* [souligné par moi – OG] du mode de vie occidental » (p. 8). L'auteure affirme également : « Enfin et surtout, le facteur d'attraction (pull) est aujourd'hui beaucoup plus fort que le facteur d'expulsion (push) : c'est moins la pression démographique, d'ailleurs en baisse dans beaucoup de pays de départ, ajoutée à la pauvreté, qui crée la pression migratoire, mais plutôt *l'imaginaire migra*toire [souligné par moi – OG] qui se nourrit de tous les bénéfices visibles, à la télévision ou sur les marchés locaux (électroménager, produits électroniques) de *l'eldorado occidental* [souligné par moi – OG] » (p. 9-10). Plusieurs autres travaux s'inscrivent eux aussi dans cette perspective et expriment un souci de repousser les migrants vers ce qui est qualifié de leur propre « illusion ». Les représentations de ces

[1] Sayad A., La double absence, op.cit. En lisant ce travail, on comprend toutefois qu'il s'agit bien, pour Sayad, d'une « illusion » socialement construite et entretenue (p. 114-117), et, dans ce sens, il n'y a rien d'illusoire dans ce processus ni dans ses produits.

[2] Comme le remarque Bernard Lahire dans son ouvrage sur la fabrique de l'illettrisme, se cantonner à la notion d'« imaginaire » présente un piège pour le chercheur, car cela signifie produire – et reproduire – « la coupure habituelle » entre « ce qui est réel » et « ce qui ne l'est pas ». Or, continue Lahire, tout en étant le fait social, l'illettrisme se constitue également comme « problème social » – celui qu'un grand nombre de gens s'attachent à résoudre. Le sociologue se propose ainsi de ne pas étudier les représentations de ces derniers en termes de leur « imaginaire », « planant au-dessus d'un réel objectif comme des nappes de brouillard au-dessus d'un étang », mais de s'intéresser aux lieux de la socialisation de ces producteurs du discours sur l'illettrisme. Lahire B., *L'invention de l'«* illettrisme », op.cit., p. 36-37. Cette remarque faite par rapport à un sujet autre que la migration prend tout son sens ici : une fois que le terme « imaginaire » est employé par rapport à un phénomène, on se coupe en effet de la possibilité d'étudier véritablement ce dernier.

Notons en outre que, contrairement aux acteurs de la fabrique de l'illettrisme en tant que problème social, qui croient à la réalité de ce dont ils s'occupent, les schèmes interprétatifs proposés, durant l'entretien, par plusieurs de mes interviewés correspondent aux interprétations savantes évoquées. Mes interlocuteurs adhèrent volontiers à des notions telles que « mythe » ou « fantasme » pour expliquer leurs actions et généralisent ces représentations en tant que propres à « tous les Russes ». Pour ne donner qu'un exemple, Dénis L. évoque « ce mythe-là » : « Moi, [avant le départ,] j'avais ce mythe-là sur la France dans ma tête. » L'emploi du pronom « ce » ne renvoie en effet à aucune interrogation de ma part durant l'entretien ni à une discussion antérieure entre nous, mais plutôt à un présupposé de l'interviewé que je dois être au courant, en tant que Russe, de l'existence de « ce mythe-là sur la France ».

[3] Wihtol de Wenden C., « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », Hommes et migrations, 2001, n° 1233, p. 5-12.

derniers sont ainsi systématiquement traitées en termes d'« imaginaire »[1], de « mythe »[2] ou de « rêve »[3]. En tant que porteurs de ce genre d'idées, les migrants nous sont présentés tantôt comme ceux qui ont une trop riche imagination, tantôt comme des êtres quasiment infirmes : ils sont pris en proie à des fantasmes, adhèrent sans réflexion à des stéréotypes, croient – à l'instar des enfants – à un « eldorado occidental »[4], à un paradis terrestre, sont frappés par une cécité et investissent dans des chimères, sans logique ni raison. Une grande déception les attend, en principe, par la suite, au contact « avec la réalité », et leur destin est souvent tragique[5], s'il n'est pas comique[6]. L'absence de désenchantement est encore plus étonnante pour certains chercheurs, car cela signifie que les migrants persistent – étrangement – dans leurs « illusions »[7].

---

[1] Voir par exemple Lado L., « L'imagination africaine de l'Occident. Entre ressentiment et séduction », Études, 2005/7 vol. 403, p. 17-27 ; Khapaeva D., « L'Occident dans l'imaginaire russe », Information sur les Sciences sociales, 1994, 33/1, p. 560-563.

[2] I.e. Gatugu J., dir., *Les familles africaines et le mythe de l'Occident. Destins migratoires singuliers*, L'Harmattan, 2015 ; Vianu I., « Le mythe de l'Occident en Roumanie », Revue européenne des sciences sociales, 1980, vol. 18 n° 53, p. 67-74.

[3] I.e. Aquino Moreschi A., Des luttes indiennes au rêve américain. Migrations de jeunes zapatistes aux États-Unis, Presses universitaires de Rennes, 2013.

[4] La phrase concernant les migrants qui partent « à la recherche de l'eldorado occidental » – et parfois « européen » – glisse si fréquemment dans les articles, les rapports et les ouvrages traitant de la migration qu'il serait difficile de tous les évoquer. Ainsi, se crée et s'entretient une différenciation entre ceux qui croient, tout naïvement, à un « eldorado occidental » et ceux qui savent que l'Occident n'est pas un eldorado ; ces seconds se sentent autorisés à ressentir et à exprimer une certaine condescendance à l'égard des premiers.

[5] Évoquons par exemple ces migrants qui finissent leur vie dans les eaux de la Méditerranée. Comme le remarque Mehdi Alioua, le plus impressionnant est l'augmentation du nombre de noyés : « on meurt aux portes de l'Europe, on meurt par milliers et les chiffres sont en constante extension. » Les migrants sont-ils ainsi autant en proie à leurs « fantasmes » qu'ils ignorent les dangers réels qu'ils encourent en quittant leur pays ? La mort de leurs prédécesseurs ne les dissuade pas non plus d'abandonner leurs « illusions ». Voir Alioua M., « Mourir aux portes de l'Europe. Les transmigrants subsahariens à l'épreuve des politiques européennes anti-migrants », Cafés Géographiques de Toulouse, 18 octobre 2006 [En ligne].

[6] En particulier, les descriptions des postures et des modes de vie des jeunes migrants d'Afrique, réalisées par Sylvie Bredeloup, sont empreintes de tragique et de comique. Voir Bredeloup S., « L'aventurier, une figure de la migration africaine », Cahiers internationaux de sociologie, 2008/2 n° 125, p. 281-306. L'auteure nous laisse comprendre qu'il s'agit de jeunes gens peu diplômés, principalement des hommes mais aussi des femmes, nourrissant des ambitions mal placées et préoccupés par une recherche d'exploits et d'aventures. Portés, comme on peut le deviner, par des « imaginaires » et s'appuyant sur des « mythologies » (une section intitulée « L'aventure et ses imaginaires » est consacrée à ce sujet), ils partent ainsi en France pour rejoindre ce qu'ils espèrent être le paradis. Leur aventure doit surtout se terminer, insiste Bredeloup, et sa fin n'est souvent pas si héroïque, comme cela était prévu : en particulier, nous informe l'auteure, les trafiquants, les criminels, les prostitués et les malades mentaux se recrutent parmi ces « aventuriers ».

[7] Citons à ce sujet l'ouvrage consacré aux migrations des Postsoviétiques des années 1990 et nourri de nombreux chiffres. Tinguy de A., La grande migration. La Russie et les *Russes depuis l'ouverture du rideau* de fer, Plon, 2004. L'auteure écrit dans la section intitulée *L'extraordinaire attraction exercée par l'Occident* : « L'attraction exercée par le monde occidental aurait pu pâtir de la confrontation avec la réalité. Ce n'est pas du tout le cas. Au moment où la guerre froide prend fin, l'attrait de l'Occident est très fort. […] Les enquêtes et sondages faits à cette époque font tous ressortir la fantastique attraction exercée par les pays les plus industrialisés » (p. 75). Le choix des mots et la façon de les opposer (l'attrait « fantastique », « extraordinaire » et « très fort », à savoir démesuré et peu compréhensible, est mis en opposition avec « la

L'ensemble des représentations que l'on découvre auprès des migrants est ainsi qualifié, implicitement ou explicitement, de déplacé, faux, ne correspondant pas à la réalité et voué à une destruction, souvent douloureusement vécue, suite aux contacts avec ce que l'on nomme « le réel ». On ne peut pas s'empêcher de remarquer un étonnement, voire un ton péjoratif, des chercheurs qui en parlent, comme s'ils étaient face à une plante ignoble, désagréable à contempler, ayant poussé bizarrement sans avoir été semée[1] et continuant à fleurir malgré des conditions peu propices. Parfois, un sentiment douloureux[2], sinon une honte ou une ironie[3], sont visibles à travers les propos savants. Ceux-ci appartiennent souvent aux chercheurs qui ont, fort probablement, vécu eux-mêmes des « illusions », puis des « désillusions », pour parler avec leurs propres termes, envers les pays qui leur ont été originairement étrangers.

Concernant les ressortissants de la Russie – ou de l'URSS durant un laps de temps –, leur rapport à l'étranger occidental fait l'objet d'un grand nombre d'investigations – socio-anthropologiques, historiques, journalistiques ou littéraires – commencées il y a quelques centaines d'années et en cours jusqu'à présent. Plusieurs centaines de travaux scientifiques étant consacrées à cette thématique[4], leurs auteurs sont globalement en accord avec le fait

---

réalité ») traduisent un étonnement devant une représentation aussi bien « fantastique » que persistante qui survit en dépit du réel. L'auteure écrit encore (dans la section nommée *L'attraction exercée par la France* : le rêve devenu réalité), au sujet des quelques migrants effectifs (p. 303) : « L'étonnant est que cette construction de l'image de la France, qui s'est faite en grande partie avant l'arrivée sur notre sol, n'ait pas été davantage source de déception. » Enfin, conclut de Tinguy, la France « exerce sur les Russes et les ressortissants des autres NEI une attraction qui résiste à l'épreuve de la réalité » (p. 305).

[1] À l'exception d'influences des médias, systématiquement accusés à ce propos, rien n'est normalement évoqué comme contribuant à la diffusion dudit mythe de l'eldorado occidental qui alimente, comme cela est communément admis, les désirs de départ. On pourrait en conclure que ce mythe est uniquement le fait des médias qui œuvrent dans cette direction, même si l'on ne comprend pas bien pour quelle raison ils le créent et le diffusent. Au sujet des migrants manipulés par les médias, voir Mattelart T., dir., Médias et migrations *dans l'espace euro*-méditerranéen, Éditions Mare et Martin, 2014.

[2] Il me semble que le vocabulaire d'Abdelmalek Sayad ainsi que sa façon de structurer l'écriture en constitueraient un bon exemple. De longs extraits d'entretiens, dans lesquels ses interviewés expriment leur douleur et leurs frustrations, sont entourés des propos du sociologue, parsemés à leur tour de mots et d'expressions fort émotifs, tels que « souffrance » ou « maux ». Comme le remarque Michael Pollak dans son étude des récits de survivants des camps d'extermination, la tâche n'est pas évidente de « produire du froid là où souffle le chaud », mais elle est propre à tout travail scientifique, pouvant probablement être facilitée d'emblée par une distance temporelle ou autre avec le terrain. Pollak M., *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Métailié, 1990, p. 212.

[3] Une ironie et une auto ironie se dégagent des écrits de certains chercheurs travaillant sur la migration et ayant comme souci d'objectiver leur terrain duquel ils sont à la fois très proches. Cf. Timera M., « Mots et maux de la migration. De l'anathème aux éloges », *Cahiers d'études africaines*, 2014/1, p. 27-47.

[4] Pour n'évoquer que quelques travaux en français et en anglais, consacrés entièrement ou partiellement à ce sujet : Rey M.-P., *La Russie face à l'Europe, d'Ivan le Terrible à Vladimir Poutine*, Flammarion, 2016 (2002) ; Raleigh D. J., « "On the other side of the wall, things are even better". Travel and the Opening of the Soviet Union. The Oral Evidence », Ab Imperio, 2012/4, p. 373-399 ; Yurchak A., Everything Was Forever, Until it Was no More. The Last Soviet Generation, op.cit. ; Gilburd E., « To see Paris and die » : Foreign culture in the Soviet Union, 1956-1968, PhD dissertation, UC Berkeley, 2004 ; Khapaeva D. « L'Occident sera demain », Annales. Histoire, Sciences Sociales, 1995, n° 6, p. 1259-1270.

qu'existent, inscrites « dans une histoire pluriséculaire » de la Russie, « des relations fascinantes »[1] que les citoyens de ce pays ne cessent pas d'entretenir avec l'Occident. Les conditions historico-politiques nous sont proposées en tant qu'explication de l'état des choses, en commençant par les règnes modernisateurs de Pierre le Grand, de Catherine II et d'Alexandre II, quand la Russie s'ouvrait à l'Europe, et en poursuivant par la fermeture des frontières nationales avec le régime communiste ne faisant que renforcer ladite « fascination »[2]. Celle-ci a récemment cédé place, selon de nombreux auteurs, à une relation très conflictuelle, voir à un rejet univoque : gouvernée par Vladimir Poutine, la Russie adopte, nous dit-on, « une attitude résolument anti-occidentale »[3].

Au-delà des leaders politiques, « des acteurs sociaux et culturels (philosophes, journalistes, écrivains) » sont également fréquemment évoqués comme ceux qui forgent et transmettent « des représentations, des images, voire des stéréotypes et des mythes »[4]. Le rôle des médias est bien mis à jour dans ce processus, ceux-ci étant présentés comme ceux qui prennent le relais pour fabriquer et véhiculer des croyances d'aujourd'hui, tantôt positives tantôt négatives, sur les pays occidentaux[5]. Il paraît que rien de nouveau ne peut

[1] Rey M.-P., *La Russie face à l'Europe*, op.cit., p. 9.

[2] Comme le défend Alexey Yurchak, « l'Occident imaginaire » a été une condition quasi impérative de l'existence du régime soviétique qui l'a produit lui-même : « Without the hegemony of the authoritative rhetoric, the Imaginary West would not exist, and vice versa, without such imaginary worlds, the hypernormalized authoritative discourse could not be reproduced. » Yurchak A., Everything Was Forever…, op.cit., p. 204. Selon l'auteur, « l'Occident imaginaire » est ainsi voué à disparaître avec la disparition de l'URSS, et quelques cas de Soviétiques déçus par leurs voyages en Europe ou aux États-Unis à la fin des années 1980 ou durant les années 1990 nous sont proposés comme illustratifs pour cette idée (ibid., p. 205-206). Sans adhérer au terme contre-productif qui est « imaginaire », notons que l'analyse de mes entretiens montre que l'avis de deuil des représentations particulières des Russes quant à l'Occident s'avère délivré avant terme et qu'en Russie postsoviétique plusieurs conditions sont réunies pour donner un tour nouveau à ces représentations, quelque peu modifiées.

[3] Voir les articles produits suite à une table ronde durant laquelle six contributeurs – russes, américains et français – s'interrogent « sur la Russie contemporaine et ses relations souvent tendues avec l'Ouest ». « La Russie contemporaine et l'Occident. Collaboration entre Public Books et La Vie des Idées », La Vie des idées, 19 octobre 2015 [En ligne].

[4] Rey M.-P., *La Russie face à l'*Europe, op.cit., p. 14.

[5] Voir, par exemple, Panina M., « La France et les Français à travers le regard des étudiants russes de l'université fédérale du sud », *Revue du Centre Européen d'*Études Slaves, 2015, n° 4 [En ligne]. Comme le conclut l'auteure, en croisant les analyses de la presse russe et les résultats de son enquête « L'image de la France », menée auprès d'étudiants en première année à la faculté des langues romanes, les médias russes véhiculent des images de la France « un peu schématiques », mais « vives » et « optimistes » : « La France est un pays de rêve qui suscite une énorme curiosité. Elle est vue comme charmante, magique, romantique, inspirante et intrigante. Les Français "typiques" sont bienveillants, souriants, tolérants et compréhensifs, élégants, polis, sociables, mais en même temps un peu individualistes. » Les étudiants interrogés adhèrent complètement, selon Panina, à ces messages médiatiques.
D'autres articles de ce numéro thématique, intitulé *La France dans l'imaginaire slave* et entièrement consacré, pour reprendre l'éditorial, « à l'étude de l'image que la langue et la culture françaises reflètent sur l'imaginaire culturel slave », nous présentent des contributions concernant des pays de l'Europe de l'Est et traitant des images qui circulent dans la littérature et les médias. Évoquons parmi celles-ci l'article La *France dans l'imaginaire polonais contemporain* dont l'auteur présume comme clé le rôle des médias

être dit concernant cette thématique amplement travaillée et poursuivie, et qui constitue apparemment un topic inévitable, en tout cas traditionnel, de tout discours sur la Russie depuis l'époque de Pierre le Grand, voire depuis plus tôt.

Un « Occident imaginaire » d'Alexey Yurchak[1] apparaît notamment comme une version russe, sinon soviétique, d'un « imaginaire » dont fait preuve un groupe social envers un autre. En particulier, l'étanchéité – quoique relative mais soigneusement maintenue – des frontières avec les pays occidentaux fait naître, selon l'auteur, un Occident soviétique imaginé, situé nulle part, mais doté d'une forte capacité à influencer les états d'esprit et les comportements des Soviétiques[2]. L'écrivain se charge d'exemplifier ses propos : il détaille abondamment les pratiques d'appropriation de l'Occident par de jeunes Soviétiques et accompagne ses analyses par des photos et images. On apprend en lisant Yurchak que certains Soviétiques, notamment de jeunes citadins des années 1970-1980, ont été particulièrement passionnés par la culture occidentale : ils écoutaient du jazz (p. 166-167) et d'autres musiques de provenance occidentale (p. 181-193), s'habillaient en référence à des personnages des westerns américains (p. 170-171), étaient en quête permanente de vêtements de labels occidentaux authentiques (p. 196-197) et transformaient même leur prénom russe en surnom à l'anglaise et, plus rarement, à la française (p. 193-194). L'auteur ne nous présente pourtant pas comment les jeunes dont il expose les pratiques ont appris à penser que se procurer des biens matériels ou culturels de provenance étrangère

---

(« source principale d'informations dans nos sociétés, le discours des médias jouit en outre d'une autorité certaine, » annonce-t-il) « dans la production d'images stéréotypées » quant à la France. Le chercheur constate pour autant que « l'image de la France véhiculée par la presse écrite polonaise est globalement négative », alors que les sondages attestent que, chez la population polonaise, cette image « demeure largement positive », et il est amené, dans la conclusion, à imputer cette contradiction à une « image traditionnellement ancrée dans l'imaginaire polonais » et à des « stéréotypes associés aux Français de longue date, véhiculés et enracinés dans l'imaginaire polonais ». Pour le dire autrement, selon l'auteur, ce qui ne se résout pas par l'examen de supports médiatiques en tant que sources de représentations se résout en se référant à l'histoire du pays ou à un « imaginaire ». On comprend pourtant mal pour quelle raison les Polonais préfèrent persister dans cet « imaginaire » au lieu de s'adresser à des médias (« source principale d'informations dans nos sociétés, » rappelons-nous) pouvant ajouter un peu de négatif dans leurs « images stéréotypées » positives. Voir Massis E., « La France dans l'imaginaire polonais contemporain », Revue du *Centre Européen d'*Études Slaves, 2015, n° 4 [En ligne].

Un pluralisme du message médiatique russe est en outre au centre de la réflexion de Vladimir Beliakov qui montre que les représentations de l'Europe dans la presse russe d'aujourd'hui sont avant tout ambivalentes, oscillant entre deux pôles de valorisation opposés – mélioratif et péjoratif. Il y a dès lors un grand intérêt d'étudier comment et par quel public tel ou tel message des médias est approprié. Beliakov V., « La Russie et l'Europe : l'autoconstruction de l'image à travers les discours médiatiques russes », Revue Russe, 2011, n° 37, p. 87-98.

[1] Yurchak A., Everythi*ng Was Forever…*, op.cit., chapitre Imaginairy West : The Elsewhere of Late Socialism, p. 158-206.

[2] « This concept was disconnected from any "real" abroad and located in some unspecified place – over there (tam), with them (u nikh), as opposed to with us (u nas) – and although references to it were ubiquitous, its real existence became dubious », ibid., p. 159.

était une action valorisante et valorisée[1]. Les partisans de l'Occident étudiés par Yurchak surgissent dans son ouvrage en tant qu'adultes déjà formés, achevés, ayant bien fait leurs choix littéraires, musicaux et vestimentaires ou quant à la décoration de leur chambre. On comprend ainsi mal par quel miracle ces jeunes soviétiques parviennent à s'orienter dans le discours officiel fort négatif, au mieux ambivalent[2], à l'adresse des pays dits capitalistes, tout en choisissant un pôle et non pas un autre et en devenant fervemment pro-occidentaux.

Il manque ainsi sensiblement un chaînon dans les travaux qui examinent les rapports des Russes à l'étranger : explicitement ou implicitement, ils reposent sur l'idée que l'héritage est automatique et que la formation de nouvelles générations des pro-occidentaux – ou des pro-russes – découle des conditions historico-politiques globales et s'assure au niveau des élites politiques ou d'autres s'exprimant en faveur ou en défaveur de l'Occident. On sait pour autant, grâce à un grand nombre d'auteurs travaillant sur la socialisation, que la transmission ne se joue pas de manière abstraite et qu'elle suppose un travail, s'effectuant à des échelles plus modestes que celles d'establishment politique ou culturel. Comme le défend notamment Bernard Lahire, l'effet réel socialisateur ne se produit pas mécaniquement suite à des contacts avec tel ou tel monde social dont émanent différents messages. Au-delà d'un cadre favorisant l'acte d'héritier – ce cadre est par ailleurs pluriel, selon la pensée de Lahire, et non pas celui qui proposerait un seul modèle de penser et d'agir –, un travail répété, quasiment quotidien, d'inculcation et d'appropriation active d'un potentiel héritage doit être effectué pour que celui-ci parvienne à l'héritier[3]. C'est de

[1] Des endroits susceptibles de former les goûts et préférences pro-occidentaux ne sont que brièvement évoqués par Yurchak. On apprend que, durant des activités parascolaires par exemple (section intitulée The Palace of Pioneers, p. 134) ou des sociabilités informelles entre les pairs (p. 146-151), les jeunes Soviétiques pouvaient acquérir certains schémas de la vision et de la division du monde. Rien n'est dit en même temps au sujet de la famille de ces jeunes. L'auteur souhaite-t-il nous indiquer que la contribution de leurs parents dans le processus de la fabrication de leurs représentations sur l'Occident était négligeable ? En général, on peut noter que, même après avoir annoncé comme projet l'étude de la généalogie de l'Occident imaginaire (p. 160 et 161), Yurchak reste davantage préoccupé à dresser un répertoire des pratiques qui sont, selon lui, en lien direct et explicable en soi avec un ensemble de discours politiques et médiatiques variés sur l'Occident circulant sur le territoire de l'URSS à l'époque (p. 161-162).

[2] Sur les ambivalences du rapport officiel à l'Occident, et notamment sur la distinction entre « le bon internationalisme » et « le mauvais cosmopolitisme », voir ibid., p. 162-170, 288-289.

[3] D'après le sociologue, trois grandes modalités de la socialisation peuvent être distinguées pour savoir « comment l'héritage vient à l'héritier ». La socialisation peut d'abord être le fait d'un effet diffus de l'agencement ou de l'organisation d'une situation dans laquelle l'on observe, par exemple, des répartitions tacites ou semi-explicites de territoires différenciés, pour les hommes et pour les femmes – comme dans le cas de la socialisation genrée. Elle peut s'accomplir ensuite par une inculcation, implicite ou explicite, de valeurs et de normes. Elle s'effectue enfin par entraînement ou pratique directe, lorsque les personnes se socialisent au travers d'activités récurrentes. Lahire B., « Héritages sexués… », op.cit., p. 9-25 ; Lahire B., dir., Portraits sociologiques, op.cit., p. 421.

cette manière que je me propose d'examiner les rapports qu'expriment mes interviewés envers les pays étrangers : en tant que produits de processus socialisateurs lors desquels les individus se forment et deviennent porteurs de telle ou telle idée. S'intéresser à leurs expériences personnelles et à leurs acquis progressifs – ce que suppose justement l'approche en termes de socialisation – nous permettra de réparer ce gap entre différents niveaux de la vie sociale, de restituer des segments intermédiaires de la transmission, ainsi que d'observer d'éventuelles variations et réinventions.

Si l'on évoque la socialisation, on évoque également les instances (ou les acteurs), les lieux, les objets et les moments de la socialisation. Si le rapport à l'étranger est un produit d'une socialisation, où cette dernière se déroule-t-elle ? Qui assure son déroulement ? Quand ce processus commence-t-il et comment se poursuit-il ? Dans quelle mesure les produits de ce processus sont-ils susceptibles d'être retravaillés durant la vie, avec de nouvelles expériences ? Se pose également la question de la manière dont l'image positive ou négative d'un pays ou des pays étrangers peut influer sur la décision de mobilité internationale d'études. Répondre à ces interrogations nous permettra de montrer que l'attrait pour les pays occidentaux est loin d'être « fantastique » et « extraordinaire », et qu'elle constitue au contraire un fait social quasi banal, collectivement construit et entretenu. De surcroît, nous pourrons restituer des occasions de la transmission et des conditions effectives de son déroulement, ainsi qu'interroger non pas seulement le caractère commun, mais aussi les variations dans ce processus.

En résumé de cette rubrique, aborder la problématique du rapport à l'étranger en termes de socialisation peut servir à deux choses. Premièrement, considérer celui-ci comme fruit d'une socialisation permet d'échapper à un certain misérabilisme envers ceux qui manifestent une image de l'étranger pouvant paraître déplacé. Or, si l'on ne va pas plus loin que constater une « illusion » ou un « fantasme », il est difficile d'accorder à leurs porteurs des capacités mentales ou des ressources culturelles importantes. Si, au contraire, on s'attache à restituer la genèse et le cheminement de cette représentation, malgré l'apparence étrange de cette dernière à certains points de vue, on se donne les moyens d'affirmer qu'elle est un produit de processus sociaux bien réels et une vision acquise, apprise et reflétant l'espace contemporain mondial ainsi que la place de tel ou tel pays dans celui-ci. En d'autres mots, on admet que l'image de l'étranger ne se forme pas à partir de rien et, dans ce sens, qu'elle est bien fondée. Cela permet d'ailleurs de diminuer le poids d'émotions dans les analyses d'une migration et de déculpabiliser les migrants

eux-mêmes, acteurs comme chercheurs, qui risqueront sans quoi de croire avoir vécu une expérience quelque peu incorrecte et illégitime que leurs sentiments douloureux, sinon une ironie, leur empêchent de décrire.

Deuxièmement, parler en termes de socialisation et essayer d'accéder à un niveau de faits très concrets que mes entretiens délivrent abondamment me paraît assez novateur. En effet, bien des analyses s'intéressant aux rapports des Russes avec l'étranger se concentrent sur la description des cadres globaux, historico-nationaux et politiques, laissant dans l'ombre des pratiques concrètes qui contribuent à la formation de telle ou telle représentation[1]. Tout se passe comme si être né dans tel ou tel pays, à telle ou telle époque, était suffisant pour acquérir telle ou telle idée, qui serait de plus identique ou presque à celle de n'importe quelle autre personne née dans un même espace historico-national. Affirmer cela ne me semble pas absolument incorrect, mais assez réducteur et générique. Or, le mécanisme d'acquisition de cette idée reste à la marge de l'investigation, consacrée principalement, voire uniquement, à la description de l'état donné des choses et de contextes – comme si les contextes pouvaient être restitués indépendamment des personnes qui agissent dans ces contextes.

Dans les deux rubriques suivantes de cette section, il s'agira d'exposer deux hypothèses selon lesquelles la socialisation à l'étranger est un processus qui se met en place très précocement, étant transversal envers le tout du processus socialisateur et se déroulant à travers l'accomplissement de schèmes d'oppositions de type bien/mal, et qu'elle est une socialisation continue, à la fois donc achevée – à travers des produits d'expériences qui sont loin de disparaître mais sédimentent – et en train de se faire, grâce à de nouvelles expériences qui peuvent se concilier différemment avec ce que la personne a appris précédemment.

*La socialisation précoce et omniprésente à l'ét***ranger, se déroulant à** *travers l'accomplissement de schèmes d'oppositions de type bien/mal*

Une première idée qui peut être formulée concernant la socialisation à l'étranger est que celle-ci n'est pas un processus isolé d'autres processus de la formation de l'individu. Au

[1] Il convient de préciser que le manque de travaux examinant, à partir d'un matériau empirique précis, le rapport des Soviétiques à l'étranger n'est pas total. Outre Alexey Yurchak, on peut évoquer Mark Edele ayant étudié les pratiques d'une « jeunesse dorée » soviétique qui avait l'accès aux biens de consommation fabriqués à l'Ouest. Edele M., « Strange Young Men in Stalin's Moscow : the Birth and Life of the Stiliagi, 1945-1953 », Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, 2002, n°50, p. 37-61.

contraire, elle en constitue une partie intégrante, difficile à disjoindre. Notamment, comme nous le verrons plus bas en analysant les entretiens, les représentations sur l'étranger ne s'acquièrent pas dans un endroit spécial, aménagé à ce but et séparé d'autres espaces. Les lieux de la socialisation à l'étranger sont en effet indissociables d'autres lieux de socialisation, dont j'évoquerai, classiquement, la famille et les institutions scolaires. Une représentation, une image de l'étranger, un jugement sur celui-ci ne se forment pas non plus uniquement grâce à des activités censées déboucher sur une découverte du monde étranger – comme un voyage, une étude d'une langue étrangère ou une lecture spécialisée. Toute activité peut, en principe, apporter une contribution à ce processus.

À cet égard, je voudrais citer Annick Percheron qui, tout au début de son ouvrage *L'univers politique des enfants*, se pose la question de l'existence d'« une socialisation proprement politique »[1]. Or, selon l'auteure, il ne s'agit pas de réduire la socialisation politique à des processus censés explicitement former une opinion politique ou un sens de citoyenneté et faire adhérer à une culture politique. De ce point de vue, « il n'y a pas de socialisation [politiquement] neutre » (p. 7), affirme-t-elle à plusieurs reprises, et toutes les expériences vécues par l'individu participent à la formation de ses comportements et attitudes politiques : « tout peut marquer, et de façon profonde, la socialisation politique » (p. 6). La sociologue précise encore sa pensée, en présentant la socialisation politique comme l'« un des maillons » (p. 31) du processus global de la formation de l'individu, dépassant le domaine politique dans le sens étroit : « le développement politique [de l'individu] n'est pas indépendant, même s'il a certaines spécificités, de tous les autres domaines de développement » (p. 28).

De façon identique, la formation d'un rapport à l'étranger se révèle inscrite dans le tout du processus socialisateur. Elle s'effectue par un tas de petites expériences apparemment anodines et par d'innombrables messages sociaux que reçoit le socialisé. Les produits de ce processus sont du fait profondément ancrés dans la personnalité et la parsèment à l'instar d'éléments d'une matière incrustés dans une autre matière[2]. En d'autres termes, les

[1] Percheron A., *L'univers politique des enfants*, op.cit.

[2] Une autre analogie possible qui peut être faite est celle avec la socialisation genrée (sexuée) qui est également transversale à l'égard de l'ensemble des expériences socialisatrices vécues. Cf. Lahire B., « Héritages sexués… », op.cit. De même, en lisant d'autres auteurs travaillant sur ce sujet, on comprend que les messages répétés sur les normes du genre peuvent glisser dans n'importe quel message social : comme le montre Christine Detrez dans son étude des encyclopédies destinées à la jeunesse, le genre et ses attributs socialement prouvés sont enseignés discrètement, « sous couvert scientifique », mais surtout pas durant des activités visant spécialement une éducation genrée : les garçons et les filles apprennent les normes genrées

représentations sur l'étranger ne demeurent pas comme une sorte d'îlot à part ni comme une superstructure par rapport à ce que présente telle ou telle personne. Au contraire, elles constituent une partie prenante de ses goûts ou idéaux, étant formées en même temps que ceux-ci.

Deux autres conséquences découlent de cette idée.

Premièrement, la socialisation à l'étranger est un processus qui commence précocement, avant l'âge adulte en tout cas[1]. Les premières expériences de ce genre qu'évoquent mes interviewés – celles de contacts avec des objets de provenance étrangère (voir infra) – remontent à leurs cinq ans environ. En s'intéressant à ces expériences, on comprend d'ailleurs qu'il s'agit à peine d'expériences toutes primaires et qu'à cet âge déjà les interviewés ont intégré au moins une première notion concernant un monde qui existe au-delà des frontières de leur pays. Ce processus se déroule avant tout en interaction quotidienne avec des personnes avec qui ils entretiennent des relations proches et exclusives, comme les membres de leur famille d'origine. Étant un groupe de faible étendue, le groupe familial ne constitue bien sûr pas un groupe isolé d'autres groupes sociaux. Il apparaît plutôt comme un relais de transmission, sinon comme un tampon, pour diverses représentations circulant à une échelle plus large que la famille. Les membres de celle-ci expriment le point de vue de groupes sociaux et viennent prêter aux enfants une assistance dans la découverte de l'étranger et dans la formation d'un jugement sur celui-ci. Les caractéristiques du groupe familial prennent ainsi toute leur importance pour pouvoir décrire la socialisation à l'étranger. Quant aux industries culturelles et mass medias, leur rôle demande certes à être révélé, mais aussi à être délimité concernant la formation de l'image de l'étranger dont les personnes rencontrées sont ou ont été porteuses. Nous verrons qu'un terrain réceptif envers tel ou tel message médiatique ou culturel est construit bien avant que tout contact direct avec les médias ait lieu.

---

en vigueur en lisant des ouvrages à vocation plus générique, informative et éducative. Detrez C., « "Il était une fois le corps…"… », op.cit.

[1] On retrouve, chez Annick Percheron, de nombreuses formulations de l'idée de la précocité du début de la socialisation politique qui démarre « plus tôt […] que certains chercheurs ne s'y attendaient » (L*'univers* politique des enfants, op.cit., p. 8), « longtemps avant de pouvoir voter ou [d']adhérer à un parti politique » (p. 32). Cela ne veut bien sûr pas dire, souligne l'auteure, que la socialisation politique s'achève avec l'enfance. L'important est de réaliser dans quel ordre le processus en question se déroule : tout comme il serait erroné de nier le rôle de la socialisation primaire et de présenter la socialisation postérieure en tant que celle qui s'effectue sur une table rase, il ne conviendrait pas d'en faire un processus dont les produits survivent inchangés durant toute la vie antérieure et de ne pas prendre en considération d'expériences secondaires (p. 9-11). C'est dans ce sens, poursuit Percheron, qu'il est préférable de parler plutôt de « socialisation et d'apprentissage pratiquement continus [souligné par moi – OG] à partir de la toute petite enfance » (p. 8). Je reviendrai sur ce sujet.

En tant que précoce, la socialisation à l'étranger non seulement est assurée initialement par l'entourage le plus immédiat, mais aussi débute fortement asymétrique. Cela veut dire que la première transmission des savoirs sur le monde étranger s'effectue non pas d'un adulte à un adulte, mais d'un adulte à un enfant[1]. Jusqu'à un âge, ce dernier a peu de moyens de remettre en question ce que lui est explicitement ou implicitement enseigné et d'y prendre distance. On rejoint sur ce point de nombreux auteurs travaillant sur la socialisation, en commençant par Émile Durkheim et Norbert Elias. La socialisation primaire surtout se caractérise par une grande malléabilité du socialisé et par sa dépendance envers le socialisateur. En particulier, comparés aux adultes, les enfants sont censés assimiler sans recul critique ce qui leur est transmis : selon la célèbre formule de Peter Berger et Thomas Luckmann, les premiers savoirs sur le monde sont appris par l'esprit de l'enfant comme « le monde, le seul monde existant et concevable, le monde tout court »[2]. De surcroît, comme le formule, en s'appuyant sur la pensée de Pierre Bourdieu, Muriel Darmon, les produits des premières expériences sont profondément intériorisés, voire incorporés, et, du fait, sont loin de disparaître facilement ni complètement : ils vont constituer des bases sur lesquelles seront bâtis les acquis ultérieurs, voir « les filtres par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde »[3].

Ceci, soulignons de nouveau, ne signifie bien sûr pas que tout se termine dans l'enfance et se cantonne à la famille d'origine, ni que le socialisé n'acquiert pas une autonomie relative dans le processus de la construction de soi et n'apprend rien de nouveau en devenant adulte. En même temps, il est important de restituer la chronologie des influences socialisatrices – primaires et secondaires – pour avoir une idée de leur force et de la nature des marques qu'elles laissent sur l'individu. Comme nous le verrons plus tard, les premiers savoirs sur l'étranger continuent – sous forme d'« évidences », même si ces dernières peuvent être relativisées, ridiculisées et révisées – à guider les actions des interviewés.

Deuxièmement, en débutant précocement, la socialisation à l'étranger est superposée avec d'autres processus de formation de l'individu et, du fait, tout comme la socialisation

[1] De nouveau, Percheron s'exprime, à sa façon, sur cette particularité de la socialisation (politique) : la relation est inégale, dit-elle, entre l'adulte et l'enfant. Ce dernier « ne pourra guère tester par une confrontation directe avec le réel une partie importante des valeurs et des symboles qu'il aura acquis » (ibid., p. 35).
[2] Berger P., Luckmann T., La construction sociale de la réalité, Armand Colin, 2006, p. 231.
[3] Darmon M., La socialisation, op. cit., p. 11, 67-68.

politique ou genrée, n'est pratiquement pas saisissable en tant que processus particulier[1]. Les entretiens montrent que les interviewés se socialisent continûment à l'étranger, sans le savoir : par de multiples expériences et pratiques ordinaires, en commençant par l'alimentation, l'achat et le port d'un vêtement, les jeux, la conversation avec quelqu'un, la lecture d'un livre – non pas forcément étranger ni sur un pays étranger – ou n'importe quelle autre activité quotidienne. Dans ce sens, aucun des interviewés, y compris les non mobiles, n'est d'ailleurs dépourvu des conditions pour se socialiser à l'étranger, sauf que ces dernières ne sont pas identiques pour tous.

En particulier, de nombreux cas nous montrent que la socialisation à l'étranger pénètre le tout du processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire sociaux. Ce point est important : les représentations des interviewés sur des pays étrangers se construisent en même temps que leurs représentations sur eux-mêmes, sur ce qui est possible, acceptable, beau ou laid, bien ou mauvais pour eux. Par exemple, pour une partie des interviewés, la France se révèle associée à des caractéristiques, tels la haute culture, le luxe, l'élégance et l'aristocratie de goûts, la beauté (voir infra le cas de Galina). Tout ne se passe pourtant pas comme si ces catégories se construisaient d'abord dans leur esprit, à l'aide de quelconques expériences, et, ensuite, elles étaient attribuées à une France qui surgissait spontanément devant eux en tant que construction correspondant – comme par magie – à leurs idéaux et à leurs goûts déjà formés précédemment d'une manière indépendante. Au contraire, la construction de ceux-ci s'appuie sur des images de la France déjà présentes dans leur environnement d'origine en qualité d'incarnations idéales desdits culture, bon goût ou beauté, ou en tant que modèles potentiels parmi d'autres possibles. En d'autres mots, en se socialisant à l'étranger, ce n'est pas forcément – et dans la majorité des cas pas du tout – que tel ou tel interviewé s'européanise, s'américanise ou se francise de façon explicite et délibérée. Il se socialise tout simplement, dans le sens de Norbert Élias, en devenant un être social – et non plus « une bête humaine à demi sauvage » qu'il est, selon Élias, à sa naissance – et en construisant progressivement son appartenance à une société donnée, qui « existait avant lui » et qui lui propose des modèles de pensées et de comportements à

[1] Une autre façon d'exprimer cette idée consiste à dire que la socialisation à l'étranger n'est qu'une construction analytique, tout comme le sont, dans cette thèse, la « carrière de la mobilité étudiante » et ses « phases ». Le but n'est pourtant pas celui de produire ni de multiplier des constructions qui ne servent à rien. Si construire la carrière et ses phases nous aide à voir que l'on devient migrant, et cela par des actions de la préparation du départ, la construction intitulée « la socialisation à l'étranger » permet de comprendre que le rapport à l'étranger se forme à l'échelle d'une vie et que le processus de sa formation est social, c'est-à-dire inscrit dans les expériences sociales d'une personne et reflétant les actions de la société sur cette personne.

s'approprier : il doit « s'y soumettre, s'y conformer et, le cas échéant, en poursuivre lui-même l'élaboration »[1].

À cet égard, de nouveau, il n'y a pas de processus à part par lequel mes interviewés construisent leur image d'un pays étranger : il n'y a pas de socialisation à l'étranger indépendante d'autres processus socialisateurs. Mais comment se déroulent ceux-ci ?

Il me semble tout à fait opportun d'évoquer à ce sujet la thèse de Pierre Bourdieu formulée dans La Distinction. D'après le sociologue, la distinction est un besoin fondamental des sociétés, des groupes et des personnes pour pouvoir penser et construire leur soi ainsi que le monde social. Une telle nécessité s'accomplit à travers la constitution de systèmes d'oppositions de type haut/bas, bien/mal[2]. Ces systèmes classificatoires varient certes avec les époques, les sociétés et les collectifs dans leur sein : on comprend que les clivages et les partages qui traversent la France des années 1960-1970, présentant le matériau empirique de La Distinction, ne seront pas ceux d'un autre pays ou d'une autre époque historique. Toutefois, des changements dans le contenu n'en changent pas le principe ni la structure. Comme le remarque Bernard Lahire, tout en complétant, en nuançant et en assouplissant la pensée de Bourdieu, « la matrice évaluatrice » peut subir « des changements substantiels », mais ceux-ci « ne remettent pas fondamentalement en cause son existence qui répond à une nécessité […] de différenciation hiérarchisante, nécessité pour des groupes de se distinguer […] et de percevoir les autres ou de se percevoir en rapport avec les autres à partir d'une matrice qui distingue le plus du moins, le meilleur du pire, le digne de l'indigne »[3].

---

[1] Voir Élias N., La société des individus, op. cit., p. 59, 58, 49 pour ces expressions. Si l'on continue à se référer à Élias, et notamment à l'une de ses idées majeures sur la similitude entre le processus de la construction d'un individu et celui de la construction d'une société, on est amené à reconnaître que chaque société ou groupe social ne se constitue pas isolément d'autres groupes et sociétés, mais en relation d'interdépendance avec ceux-ci. Sur ce point, la théorie du procès de civilisation nous enseigne par ailleurs que l'individu concret n'a aucune chance de ne pas être confronté, lors de sa socialisation au sein d'une société, à des savoirs sur d'autres sociétés que l'on ne peut pas exclure de l'ensemble des savoirs sociaux qui lui sont proposés par sa société d'origine.

[2] Voir La Distinction, notamment les pages 545-548 où le sociologue parle des « schèmes classificatoires » qui « organisent la pensée du monde social » et, en principe, « rendent possibles la production d'un monde commun et sensé, d'un monde de sens commun ». Ces schèmes se réalisent en particulier « dans les couples d'adjectifs antagonistes communément employés pour classer et qualifier les personnes ou les objets dans les domaines les plus différents de la pratique » (p. 546). Se constitue ainsi « le réseau des oppositions entre haut (ou sublime, élevé, pur) et bas (ou vulgaire, plat, modeste), spirituel et matériel, fin (ou raffiné, élégant) et grossier (ou gros, gras, brut, brutal, fruste), léger (ou subtil, vif, adroit) et lourd (ou lent, épais, obtus, laborieux, gauche), libre et forcé, large et étroit ou, dans une autre dimension, entre unique (ou rare, différent, distingué, exclusif, exceptionnel, singulier, inouï) et commun (ou ordinaire, banal, courant, trivial, quelconque), brillant (ou intelligent) et terne (ou obscur, effacé, médiocre) » (idem.).

[3] Lahire B., La culture des individus, op.cit., p. 421.

Pour Lahire, les contenus substantiels qui remplissent les structures d'évaluation ne sont pas stabilisés une fois pour toutes, mais évoluent au cours d'une biographie. Les schèmes d'évaluation, ainsi que des transformations que leurs contenus sont susceptibles de connaître, ne sont pas en revanche aléatoires, souligne le sociologue, mais s'effectuent en fonction d'expériences au sein de divers groupes sociaux. À cet égard, la socialisation est le processus continu – et collectif, s'effectuant à travers des interactions, des sanctions et des récompenses – au cours duquel se construisent et se remplissent les structures d'opposition qui guident les comportements. Pour reprendre Lahire, le processus de socialisation présente ainsi une « intériorisation progressive d'une série d'oppositions symboliques (entre le "haut" et le "bas", l'"évolué" et le "simple", le "distingué" et le "vulgaire", la "bonne" et la "mauvaise qualité") »[1] –, et ce en interaction constante avec une société – ou avec des sociétés, des groupes et microgroupes. En d'autres mots, on apprend, en se socialisant, à définir – et à redéfinir – telle ou telle façon de penser ou d'agir comme « bonne » ou « mauvaise », même s'il ne s'agit forcément pas d'un schéma si net ; des brouillages éventuels du schéma, tout comme des refus affichés de prendre une position, ne seraient-ils pas aussi des produits d'une socialisation ?

Une idée qui peut être formulée dans le cadre de ce raisonnement est que la socialisation à l'étranger est inscrite dans la formation des systèmes évoqués d'oppositions. Les jugements sur l'étranger occidental que mes interviewés formulent, plus ou moins explicitement, durant l'entretien, sont les jugements de valeur qui classent un phénomène, une pratique ou une attitude non pas forcément du côté de l'« étranger » ou du « russe », mais, plus généralement, du côté du convenable ou de l'inconvenable : du « bien » ou du « mal », du « haut » ou du « bas », du « beau » ou du « laid ». De ce point de vue, on pourrait même dire que toute socialisation est – potentiellement – une socialisation à l'étranger, celui-ci pouvant s'installer – plus ou moins durablement – en « haut » ou en « bas » dans les systèmes de classement qui se forment, et ce non pas vraiment en tant qu'« étranger », mais comme « bien » ou « mauvais ». Pour donner un exemple issu d'un autre terrain, une fascination pour les États-Unis que révèle Jean-François Sirinelli auprès des « baby-boomers » français apparaît comme un fait social plus large qu'une simple admiration de ces derniers envers la musique, le cinéma ou d'autres produits de la culture américaine[2]. Il s'agit d'une influence plus globale, intervenant justement au niveau des

[1] Idem.
[2] Voir Sirinelli J.-F., Les baby-boomers. Une génération 1945-1969, Fayard, 2003, notamment chapitre VI intitulé L'ère des teenagers et consacré à l'« irradiation culturelle américaine » dans la France des

schémas évaluateurs qui se construisent pour une génération de la société donnée qu'examine l'historien[1]. Tous les apprentissages (normes de beauté, d'âge, de sexualité, de citoyenneté) que traverse la génération des « baby-boomers » en France s'avèrent touchés, nous dit l'auteur, par des influences qui dépassent le cadre national. Dans ce sens, le terme « étranger » perd d'ailleurs ou presque sa pertinence, en tout cas devient assez conventionnel : en se socialisant – à l'étranger –, on accumule des éléments divers de son soi qui ne sont plus dès lors « étrangers », car ils s'intériorisent. Les baby-boomers de Sirinelli, qui « vibrent à l'unisson de musiques américaines », pour emprunter le vocabulaire de l'auteur[2], ne deviennent pas, par conséquent, étrangers à eux-mêmes. Ils se constituent tout simplement comme porteurs d'un schéma comportant un « haut » en matière de goûts musicaux – tout comme dans d'autres matières certainement – et dont le contenu peut être plus ou moins facilement renvoyé à « la musique américaine ». De ce point de vue, il n'est en effet pas pertinent de parler des Français « américanisés » ni des Russes « occidentalisés » ou « européanisés ». Il faudrait plutôt se demander quels contextes et processus socialisateurs précis contribuent à remplir les schémas classificatoires de cette façon et non pas d'une autre.

En outre, en parlant de la socialisation en termes de construction de schémas évaluateurs, on se donne des moyens de reconnaître que la construction d'un « haut » s'accompagne nécessairement de la construction d'un « bas » et de s'intéresser ainsi à ce dernier. Plus précisément, c'est en effet à travers l'exposition du « bas » du schéma que beaucoup de mes interviewés me laissent accéder à ce qui constitue pour eux son « haut ». En particulier, quasiment chaque entretien réalisé donne de la matière pour affirmer que les représentations sur l'étranger occidental et sur la Russie ne sont jamais isolées les unes des autres, mais constituent une structure où la Russie et l'étranger sont définis mutuellement, en occupant – de façon plus ou moins nette – le haut ou le bas des schèmes classificatoires. Des dichotomies mentales complexes se dressent ainsi, comme « abondance »/« misère », « justice »/« injustice », « civilisation »/« barbarie »,

---

années 1960, p. 169-194. On trouve par ailleurs dans cet ouvrage une tentative de décrire l'état des choses en termes d'« imaginaires adolescents » nourris par la culture américaine – sonore, visuelle ou verbale (p. 175 et suivantes).

[1] Comme le formule Sirinelli, dans la section Changement d'ère, « un mélange de fascination et de répulsion » à l'égard des États-Unis, caractéristique pour la France de l'entre-deux-guerres, évolue, durant la décennie qui suit la fin de la Seconde Guerre mondiale, vers une « sympathie » beaucoup plus ouverte et plus massive, qui atteint son pic chez les « baby-boomers », mais ce pour aboutir à une « ère » où « l'image des États-Unis allait s'en trouver passablement altérée », suite notamment « aux effets induits par la guerre du Vietnam » (ibid., p. 192-194).

[2] Ibid., p. 191.

« élégance »/« vulgarité », « servitude »/« liberté », « spiritualité »/« matérialité », etc. Les deux pôles de ces nombreuses dichotomies ne sont pas systématiquement présentés entièrement dans les propos. Il est fréquent que seul un membre de l'opposition soit évoqué – à travers un adjectif, un énoncé ou une histoire dotée d'une morale –, tout en étant renvoyé à une société concrète, russe ou étrangère selon les interviewés, tandis que l'autre pôle est sous-entendu en tant que bien ou mal universel, absolu et indiscutable, par rapport auquel cette société concrète est à l'écart.

Deux cas peuvent être cités ici en tant qu'illustrations. Il s'agit de Marc et Makar, deux interviewés non mobiles dont les jugements sur les mondes russe et étranger peuvent être considérés comme parfaitement opposés. Ces jugements sont en même temps structurellement identiques, s'inscrivant dans le schéma bien/mal où les normes d'une société se veulent universelles et celles de l'autre déviantes par rapport à cette universalité affirmée. On peut aussi noter que ces deux interviewés non mobiles n'ont pas ou presque d'expérience directe et prolongée de l'étranger ; cela n'empêche pas l'adhésion du premier et l'hostilité du second. Ces deux cas choisis sont en outre les cas s'approchant des cas extrêmes, et surtout celui de Makar. Le raisonnement par les cas extrêmes a bien sûr ses limites ; en particulier se pose la question de la fréquence avec laquelle les cas individuels atteignent le statut de cas extrême. Mais il n'est pas inutile pour montrer dans quelle mesure les jugements qui révèlent une vision et une division du monde sont situés et inscrits dans les expériences, assez homogènes pour Marc comme pour Makar.

Dans l'entretien, se déroulant par Skype en 2015, Marc[1] semble peu convaincu quant à un éventuel départ à l'étranger pour des études. Il est clairement dans le monde du travail et

[1] Marc est né à Moscou en 1990. Sa mère est physicien nucléaire de formation, devenue, depuis deux dizaines d'années, militante exerçant son activité pour la défense des droits de l'homme dans le cadre d'une organisation non gouvernementale russe. Les origines de celle-ci remontent à la période de la perestroïka, où elle organisa une assistance à prisonniers politiques du régime soviétique. Sur son site Internet, la structure se définit comme « organisation internationale volontaire et publique », « société historique, éducationnelle, charitable » ; la guerre en Tchétchénie, les violences dans l'armée russe, ainsi que toute violation des droits humains en Russie constituent l'objet de ses actions d'aujourd'hui. Le père de l'interviewé est mathématicien, travaillant et habitant à Boston où il a émigré dans les années 1990 et s'est remarié. Outre ses deux demi-sœurs cadettes nées aux États-Unis, Marc a une demi-sœur et un frère aînés en Russie. L'interviewé a été scolarisé dans une école expérimentale de Moscou, créée dans les années 1990 et adoptant des concepts et pratiques pédagogiques novateurs, tels que l'éducation inclusive ou l'art-thérapie. Comme l'informe Marc, le mari de la directrice de cette école est par ailleurs un des collègues de sa mère ; c'est cette dernière qui a choisi de scolariser ces enfants dans un établissement particulier. Diplômé de la faculté de mathématiques d'une université privée moscovite (Marc n'a pas réussi le concours de l'université d'État de Moscou), l'interviewé est actuellement activiste-militant tantôt bénévole, tantôt rémunéré par des fonds américains via la société où œuvre sa mère. Il a commencé à travailler dans ce domaine depuis l'université, d'abord dans une fondation caritative pour les enfants atteints de cancer, créée à Moscou par deux célébrités du monde cinéaste russe, avec des structures partenaires à Londres, puis dans une structure

non pas dans celui des étudiants : « [Il y a quelques années,] maman me conseillait fortement de m'inscrire à un doctorat, pour étudier une connerie quelconque, c'est-à-dire pour ne pas me retrouver dans l'armée. Mais je ne voyais pas le sens de continuer à étudier. » Il n'exclut pourtant pas d'émigrer dans l'avenir : « On sera bien sûr obligés de quitter la Russie, si quelque chose d'effrayant apparaît à l'horizon. » Il évoque également des collègues qui sont sur le point d'émigrer ou l'ont déjà fait. À ce sujet, notamment en parlant d'un ami, Marc souligne que « c'étaient bien d'autres raisons que matérielles » qui l'ont motivé à quitter son pays ; une représentation de l'Occident comme un endroit où les conditions matérielles de vie sont meilleures qu'en Russie est par ailleurs bien là, toute masquée. Concernant l'Europe, l'interviewé avoue n'avoir « rien à dire de mal à son sujet ». Il dit avoir visité quelques pays européens sans fournir de détails sur ces voyages. On peut noter que, en parlant des nations européennes, Marc utilise l'adverbe « ici » (« je suis allé plusieurs fois ici »), alors que, au moment de l'entretien, il se trouve à Moscou. De façon également assez rapide, il s'exprime contre « cette position très populaire actuelle en Russie », qui est « inoculée par les médias officieux » et selon laquelle « l'Amérique fait tout pour détruire la Russie et la mettre sous emprise ». Marc parle en revanche abondamment de la Russie, et ce en employant les expressions « catastrophe » (« La Russie est une triste catastrophe ! »), « folie » (« ces lois, la suivante est encore plus folle que les précédentes »), « manque d'instruction et de mémoire historique chez la population » russe et « fascisme quotidien fréquent ». Il n'explique pas, durant l'entretien, comparativement à quelle société la société russe est « folle », « triste » et « catastrophique » – hormis un moment où il évoque le rapport aux enfants malades dans les hôpitaux de Moscou et où un étalon de mesure apparaît (l'Europe, l'Allemagne) : on comprend que, d'après lui, la Russie est déviante par rapport à des normes universelles humaines, s'inscrivant au-delà des époques et des sociétés. Ces normes ont pour autant été formulées par la société occidentale qui veille dessus. C'est ainsi que la structure complète d'oppositions peut être restaurée dans les propos de cet interviewé.

---

de Greenpeace. Enfin, autour de l'année 2012, avec son frère et quelques amis, Marc a fondé une société qui s'occupe d'un « monitoring des arrestations illégitimes » en Russie, pour citer l'interviewé. Sa sœur travaille quant à elle dans un centre dont la vocation est « le monitoring de manifestations du racisme et de la xénophobie » en Russie. Marc est marié avec une ancienne collègue de la fondation caritative pour les enfants malades, avec qui il a un fils né en 2013.

Tout comme Marc, Makar[1] est loin d'être convaincu de l'utilité des études hors de la Russie. Il profite en fait de ma question à ce propos pour développer longuement au sujet de l'Europe contemporaine. Ses critiques sur celle-ci sont assez violentes, probablement en partie à cause de mes propres répliques exprimant un désaccord qui l'amènent à camper sur ses positions et à les défendre avec plus d'énergie. Pour parler de l'Europe, Makar se sert du néologisme « Gayrope ». Il accuse le continent d'être le lieu de naissance du fascisme. Selon lui, l'Europe est sur le point de disparaître. Les Européens font preuve, continue-t-il, d'une « consommation sans âme », « ils ont perdu les derniers repères moraux » et, l'élément assez grave pour cet étudiant des beaux-arts, « leurs peintres ne savent pas dessiner ». Il regrette également que « l'emprise de l'idéologie occidentale » ne cesse de se manifester en Russie depuis les années 1990, notamment à travers des médias, et que beaucoup de jeunes Russes soient tournés vers l'Europe et les États-Unis, surtout les jeunes filles (« frappées de cécité » envers l'étranger, elles « ne rêvent que de quitter la Russie »). Tout comme Marc, Makar ne formule pas non plus explicitement ses référents en la matière : par rapport à qui les Occidentaux sont-ils, pour paraphraser l'interviewé, des matérialistes immoraux qui ont tout perdu et qui sont en train d'agoniser dans leur hédonisme ? On comprend toutefois que c'est la Russie qui constitue la norme universelle pour Makar et par rapport à laquelle l'Europe est en décalage. Plusieurs propos permettent de faire cette conclusion : quand l'interviewé évoque le cinéma soviétique « sympa, chouette, humain » (« la violence d'abrutis films américains » lui est opposée) ou « les relations chaleureuses » et « l'entraide » entre les Russes, ainsi que d'autres « belles choses » qu'il observe dans son pays (« la montée de la conscience spirituelle et religieuse », « les initiatives culturelles ») ; quand il parle enfin de son établissement

[1] Makar est né en 1987 dans un village au sud de la Russie. Il ne communique pas d'informations sur ses parents, au-delà de leur divorce l'année de sa naissance. L'interviewé a été élevé par sa grand-mère, ouvrière agricole en retraite. Il a été scolarisé pendant neuf ans dans une école villageoise. Vers dix ans, Makar s'est découvert une passion pour le dessin. Il dessinait « tout le temps », avec un stylo à bille dans des cahiers à carreaux, sans pouvoir accéder, comme il le souligne, à d'autres matériels vu la pénurie extrême de son foyer. Il est entré, à l'âge de quinze ans, dans un lycée professionnel de peinture d'une ville au sud de la Russie. Au moment de l'entretien – en 2013, dans une pizzeria italienne à Saint-Pétersbourg –, Makar était étudiant en troisième année de la faculté d'illustration de livres de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. L'entrée dans cet établissement est présentée comme la réalisation d'un « rêve » et une ascension sociale et culturelle importante, à l'instar de, plus généralement, ses études en arts plastiques : « [Dès que ma passion envers le dessin est apparue, dit-il par exemple,] ma grand-mère s'étonnait sans cesse : "De qui tiens-tu ? Jamais personne dans notre famille n'était comme toi ! Tous étaient des gens simples." » À Saint-Pétersbourg, l'interviewé gagne sa vie en tant que copiste de natures mortes hollandaises, mais aussi comme créateur d'emballages alimentaires (« Une boîte de biscuits dans le style d'une gravure allemande, c'est beau, il y a de la demande ! ») ; les deux activités s'exercent grâce au soutien de ses professeurs de l'Académie. Il est marié depuis ses dix-huit ans avec une camarade du lycée ; les deux projettent de revenir dans leur région d'origine après l'obtention de leur diplôme supérieur : Makar veut acheter une maison et s'adonner à la peinture.

d'études comme d'un endroit « unique dans le monde », au sein duquel les professeurs, hautement spécialistes, veillent sur la tradition classique du dessin, disparue (« bien à tort ») partout ailleurs : comparés aux artistes russes, les artistes étrangers « ne savent pas dessiner » et profanent leurs propres traditions, que les premiers, eux, ont conservées.

On voit bien que les jugements de ces deux interviewés mettent en valeur ou disqualifient certains points et en nient d'autres, prenant la forme tantôt de l'accusation, tantôt de la plaidoirie. Dans l'accusation, Marc tente de repousser la Russie vers le pôle négatif, tandis que Makar attaque l'Europe et les États-Unis. Dans la plaidoirie, le premier ignore, afin d'édifier une Europe modèle, le cas des citoyens ou des non-citoyens d'Europe placés en situation de marginalité, d'exclusion et de stigmatisation ; le second s'efforce de ne pas prendre en considération de nombreuses failles dont fait état la Russie d'aujourd'hui ou dans le passé. Il apparaît de plus que certaines caractéristiques situables socialement ne sont guère appréhendées comme telles (les propos de Marc selon lesquelles c'est « la population [tout entière] de Russie » qui souffre d'un « manque d'instruction »), tandis que d'autres sont interprétées à travers des catégories sociales explicites, notamment sexuelles et celles d'âge (les propos de Makar quant aux jeunes filles particulièrement fragiles face à la domination occidentale que cet interviewé observe en Russie).

Les critères selon lesquels les autres personnes rencontrées tranchent entre la Russie et l'étranger sont nombreux, mais en même temps limités. Certains interviewés mettent en avant ce que l'on pourrait appeler le critère économique (abondance/misère). D'autres opèrent une distinction en lien avec une organisation de vie en société (liberté/servitude, stabilité/instabilité, ordre/désordre, sécurité/insécurité). D'autres encore s'attachent à des critères davantage éthiques ou moraux (tolérance/intolérance, politesse/impolitesse, respect/irrespect, profondeur/superficialité, empathie/indifférence, devoir/plaisir, etc.), culturels (instruction/ignorance, élégance/vulgarité) ou esthétiques (propreté/saleté, beauté/laideur). Tout en renvoyant à différentes sphères de vie, ces critères sont brouillés dans la mesure où affirmer que la Russie est « sale » (Zlata, Yulia), « laide » (Larissa) ou « grise » (Zhanna, Boris) ne renvoie pas à une pure esthétique, mais cache bien d'autres choses : « la saleté » et « la laideur » de la Russie sont mises en lien avec sa « misère », matérielle comme culturelle ; le pays est « gris », car il n'y a pas de liberté ni de tolérance (tout est nivelé en Russie, déclarent ces interviewés, tout est réduit en quelque sorte à une unique couleur, la seule légitime). De même, évoquer, sur le ton méprisant, « leurs fameuses trente-trois sortes de saucisson » (Sergey, non mob : « leurs » signifie celles que

mettent à disposition de leurs citoyens les pays occidentaux) ne renvoie pas exclusivement à la sphère économique, mais comprend un aspect moral, selon lequel un bien-être matériel, incarné ici par la variété de saucissons, n'est pas une valeur primordiale de la vie humaine.

Les mêmes dichotomies peuvent prendre des sens et une importance différents, d'après les interviewés. Le nombre même de critères selon lesquels se dressent les séries des oppositions veut dire que toute sphère de vie des personnes rencontrées est pénétrée de la problématique, plus ou moins accentuée, de rapports envers ce qui pourrait être qualifié de « russe » et d'« étranger », même s'il s'agit de discuter d'un sujet apparemment lointain. C'est dans ce sens qu'il n'y a pas de socialisation à l'étranger se déroulant indépendamment d'autres processus socialisateurs. La question est ainsi de savoir quels processus concrets produisent, fixent ou, le cas échéant, modifient, ces visions et divisions du monde qui se réalisent dans les discours recueillis.

En résumé de cette rubrique, la socialisation à l'étranger dépasse une simple acquisition d'une opinion sur des pays étrangers. C'est un processus plus global qui va de pair avec l'ensemble des apprentissages sociaux que les individus d'une société traversent. Il commence dès les premières années de l'existence d'un être qui doit devenir l'être social, et s'assure potentiellement par toutes les expériences socialisatrices que ce dernier vit. Le mécanisme de ce processus peut être décrit comme la construction et le remplissage des schémas mentaux classificatoires : par des contenus socialement proposés qui se classent dans les séries complexes d'oppositions entre le « haut » et le « bas », le « bon » et le « mauvais », le « beau » et le « laid », et non pas forcément entre l'« étranger » et le « national ».

Les « évidences » relativisées : indice de la socialisation continue

Dans cette rubrique, nous nous intéresserons à des contradictions qui apparaissent dans les propos des interviewés au sujet des pays étrangers, tout comme au sujet de la Russie. D'une part, ils exposent certaines idées en tant qu'« évidences » ; d'autre part, ils ne manquent pas d'occasion de relativiser ces mêmes évidences. Une interprétation possible de ces fréquentes contradictions consiste à dire que les rapports des interviewés à l'étranger sont en train d'évoluer. On constate en même temps, à travers les propos, que ce qui a été acquis depuis longtemps ne disparaît pas complètement face à des acquis plus récents et continue de guider les comportements.

En examinant certaines opinions – sur les pays occidentaux et sur la Russie – glissées dans les entretiens, on pourrait dire qu'elles acquièrent pour les interviewés le statut d'évidences. Elles ne sont pas argumentées ou rarement, et sont prononcées avec un ton péremptoire. En pratique, ces opinions sont normalement introduites avec des formules comme « nous le savons tous » ou « tout le monde sait », soulignant à la fois la généralité de ce qui est énoncé et leur supposée réception par l'interlocuteur comme quelque chose à ne pas remettre en question.

Ainsi, on apprend, concernant la Russie, que

> La Russie n'a pas besoin de gens instruits. Et nous savons tous ce que valent nos diplômes supérieurs. (Daria)
>
> [Après avoir répondu « Non » à la question si le business de son père se développe bien.] Comme nous le savons tous, rien ne se développe bien dans notre pays. (Diamara)
>
> [En répondant à la question pourquoi sa mère, philologue de formation exerce comme psychologue.] Dans ce pays, nous le savons tous, personne ne travaille dans le domaine de son diplôme. (Philémon)

De même, en demandant aux interviewés mobiles de parler des raisons qui ont alimenté leur souhait d'étudier à l'étranger, j'ai été très vite amenée à comprendre que ma question était perçue comme quasiment saugrenue : d'une telle façon ou d'une autre, mes interlocuteurs me faisaient comprendre que la réponse à cette question allait de soi. On comprend qu'ils ne s'interrogent pas de cette façon ou, en tout cas, qu'ils n'en ont pas besoin pour agir. Or, comme le formule encore Diamara, « tout le monde sait que tout est mieux à l'étranger ».

L'extrait de l'entretien avec Timour illustre également ce point. En effet, au début de notre échange, j'ai déjà produit une interrogation qui paraît insensée pour cet interviewé, à savoir : pour quelles raisons l'école secondaire de masse à Moscou où il a initialement étudié a-t-elle été abandonnée au profit d'une autre, renforcée en mathématiques ? Pour mon interlocuteur, la différence entre ces deux types d'établissements, ainsi que la supériorité du second, sont des choses évidentes et il exprime un étonnement manifeste devant ma supposée ignorance quant à ce sujet : « Vous ne savez vraiment pas quelle est la différence entre l'école ordinaire et un lycée mathématique ?! » me demande-t-il à son tour. Ainsi, afin de ne pas me faire passer pour une inculte dépourvue de toute

connaissance sociale et une ignorante quant aux choses susceptibles d'être connues par tout le monde, je dois préciser, en répondant à cette exclamation interrogative, que je comprends bien la différence entre deux types d'écoles, mais que je voudrais, pour reprendre mes propos enregistrés, « savoir tout simplement avec quels mots et expressions » mon vis-à-vis va en parler. De la même façon, Timour s'exprime plus tard sur son souhait d'aller étudier à Paris, tout en revenant au sujet d'« évidences » que je l'oblige ainsi de répéter :

> OG : Pourquoi vouliez-vous aller étudier à Paris ?
>
> Timour : Parce que c'est l'Occident, c'est l'Europe. [en souriant] La belle vie et tout ça. [assez ironiquement] [avec un regain d'enthousiasme] Il me semble que c'est évident que la vie à l'étranger – en Europe, aux États-Unis – est meilleure – heu, je le pense, moi ! – qu'en Russie. En particulier, moi, c'est l'hiver européen qui me réchauffe le cœur. Leur hiver est comme notre automne. Notre hiver, je le déteste. Je déteste la neige !
>
> OG : Mais cette idée que la vie est meilleure en Europe qu'en Russie, comment en êtes-vous venu à considérer qu'elle est juste ?
>
> Timour : [en réfléchissant] Il me semble que tout le monde en Russie pense de cette façon. Que l'étranger est quelque chose d'extra. Nos parents, nos grands-parents, les personnes de notre âge… tous le comprennent. Peut-être que ça vient du cinéma. Une belle image. Il est par exemple important pour moi d'être entouré d'immeubles haussmanniens et non pas d'immeubles khrouchtchéviens. [en souriant] [après un silence, en souriant et en me mimant] Ces questions-là, c'est aussi pour « savoir tout simplement avec quels mots » je vais en parler ? [rires]
>
> OG : Heu, vous voulez dire que je vous pose de nouveau des questions assez… bêtes ? [rires]
>
> Timour : Ben, oui, je pense ! Il me semble que c'est évident [ce que la vie est meilleure à l'étranger qu'en Russie].

De façon semblable, les réactions des interviewés non mobiles au sujet d'éventuelles études à l'étranger, voire face à ma présentation en qualité de doctorante d'un établissement à l'étranger[1], traduisent en effet une approbation certaine d'études à

[1] En conduisant les entretiens avec les non mobiles, je n'ai pas fait l'erreur de présenter mon enquête comme celle qui vise à comparer la mobilité et la non-mobilité. En effet, si j'avais dit aux non mobiles que je m'intéressais à la mobilité étudiante internationale et non pas à leur parcours de façon générale, ces interviewés auraient pu, à mon avis, sentir qu'ils faisaient « mal » de ne pas partir ou de n'avoir jamais pensé à partir étudier ailleurs. Une erreur, quoique instructive, que j'ai pourtant commise – et cela reflète

l'étranger en tant que bon projet en soi. La rhétorique des non mobiles face à la mobilité dans le monde est certes variable, et plusieurs types de positionnements d'écart envers la migration étudiante sont recueillis. Pourtant, ma question sur une éventuelle mobilité étudiante n'est pas interprétée comme celle qui renvoie à une déchéance sociale à éviter, mais au contraire à une sûre ascension sociale : à aspirer ou à refuser – notamment par l'autoélimination ou par la relativisation des profits attendus de cette démarche. En témoignent par exemple les propos de Piotr – non mobile –, frère cadet de Nadejda, qui remarque, à un moment de l'entretien, sur un ton ironique, que, comparé à sa sœur, étudiante en France, il doit « être bien sûr communément considéré comme un looser ». Et lorsque je lui demande – sur un ton étonné – pourquoi il pense ainsi, j'obtiens le même type de réaction (l'incompréhension) que dans l'entretien avec Timour : à ses yeux, je me révèle tantôt comme quelqu'un de naïf qui ne connaît pas les axiomes communs, tantôt comme quelqu'un d'insincère qui fait semblant de ne pas les connaître.

Ces opinions sous-tendent surtout, durant la conversation, une complicité avec l'autre comme allant de soi. L'absence de cette dernière se perçoit mal par les interviewés et réveille leur méfiance : puisque « tout le monde sait que tout est mieux à l'étranger », on comprend difficilement pourquoi l'intervieweuse pose des questions à ce sujet. Pourquoi demande-t-elle de communiquer ce qui est un truisme pour tout le monde ? Que veut-elle savoir exactement ? Elle joue certainement un jeu d'ignorance, mais pour quelles raisons ? Voici les interrogations que se posent à peu près tous les interviewés en mobilité et qui se lisent à travers leurs propos, leurs intonations ou leurs silences dans ces moments où je décide d'obtenir des réponses avec insistance.

Plusieurs comprennent d'ailleurs mal mes propositions – certes parfois assez maladroites – de relativiser leurs opinions négatives sur la Russie. Je constate que je touche ici à des convictions profondes, quasiment sacrées à ne pas remettre en question. L'extrait d'entretien avec Oleg en constitue un exemple :

> Oleg : [En répondant à la question sur les raisons qui l'ont amené à ne pas vouloir passer son service militaire national.] Parce que ce serait au mieux une perte du temps. Au pire… Nous savons tous ce qui se passe dans l'armée russe. Humiliations, suicides… [sont fréquents]

certainement le fait que je suis moi-même située en tant que membre d'une société et qui sait bien ce qui est valorisant à l'intérieur de cette dernière – est de m'être présentée comme quelqu'un qui prépare une thèse à l'étranger. Par tous les interviewés non mobiles, un statut particulier m'a été tout de suite accordé, et cela s'est traduit par de nombreux détails, en commençant par l'acceptation d'être interviewé. Cela n'aurait forcément pas été le cas si je m'étais présentée en tant qu'inscrite dans une école doctorale en Russie.

OG : [sur un ton insouciant] Mon frère est passé par l'armée et j'ai l'impression que cela lui a fait du bien. En tout cas, lui, il ne s'est pas suicidé.

Oleg : [sèchement] Je n'ai pas rencontré de gens comme ça. [Il s'ensuit un silence assez prolongé lors duquel l'interviewé manifeste des signes de désengagement de la conversation – en s'occupant de son téléphone, en regardant des gens à côté de notre table de café – et je dois changer de sujet.]

De même, dans l'entretien avec Marc (non mobile) mentionné dans la rubrique précédente, tout porte à croire que ce dernier finit par me prendre pour une espèce d'agent du Kremlin : à force de lui demander d'exemplifier ses propos (Quelles sont ces lois qui te semblent « folles » ? Qu'entends-tu par « le fascisme quotidien » en Russie ? etc.), il conclut que je ne suis pas d'emblée d'accord avec ce qu'il dit, alors que, pour lui, ce sont des évidences indiscutables.

De cette façon, « on sait tous que » : les universités en Russie sont corrompues, la qualité de la formation dispensée est faible, les professeurs sont incompétents, les diplômes russes sont des « peaux d'âne », les élections se falsifient, le service militaire en Russie est « un mal absolu » – pour tous les interviewés de sexe masculin (trente-neuf personnes), mobiles comme non mobiles, dont seul un interviewé non mobile (Daniel) a passé son service militaire –, la Russie ne vit qu'en exploitant ses matières premières, « rien ne se développe bien » en Russie (Diamara), « tout le monde vole » et « personne ne travaille » (Ivan), « on se dégrade » (Maxime), « on s'étouffe » (Boris), la pauvreté est énorme (sinon, comme le disent quelques-uns, l'écart entre les conditions matérielles de vie de différentes populations n'est pas « normal »), les spécialistes divers russes ne sont pas compétents dans leur majorité (et si certains parmi eux le sont, c'est parce qu'ils ont étudié à l'étranger), les Russes sont « bornés » (Ékaterina), « arriérés » (Roustam, Victor), « impolis » (Zlata), « esclaves » et ont « mauvais goût » (Larissa).

Les généralisations faites vis-à-vis de la Russie et des gens russes sont souvent naturalisées, à travers des expressions telles que « c'est au niveau moléculaire », « c'est au niveau de la moelle épinière, c'est gravé sur notre hard drive » (Victor) ou « c'est dans la nature russe » (plusieurs personnes), et parfois historisées ou, plutôt, éternisées : « c'était comme ça depuis des temps immémoriaux », déclare Sofia pour argumenter « le besoin des Russes » d'une « main forte » incarnée par Vladimir Poutine ; « c'est lié à notre histoire, il faut creuser dans les siècles », répond Klim à la question de la formation d'un

« je-m'en-foutisme » qu'il attribue aux gens russes ; « c'est dans la tradition russe », affirme Larissa pour expliquer pourquoi, à son avis, les Russes sont « esclaves ».

Le climat et la taille de la Russie sont parfois mobilisés en tant qu'explications de telle ou telle caractéristique attribuée aux Russes. Le climat russe est qualifié de « fou » et de « dur » par Zlata, qui l'évoque en tant que cause de son asthme et de ses allergies, mais aussi de l'impolitesse et de la rudesse qu'elle constate chez les Russes. La taille du pays est jugée « trop grande » par Roustam, et c'est pour cela, selon l'interviewé, que la Russie est « en arrière », paralysée par sa grandeur inutile :

> La Russie, c'est toujours le Moyen Âge. Dans toutes les sphères, la Russie est en arrière – en sphères musicale, culturelle, sociale. […] À mon avis, c'est à cause de sa taille. La Russie est de trop grande taille. C'est trop grand toute simplement ! Imagine-toi un homme avec un phallus comme ça [il écarte ses mains d'un mètre]. Ce n'est pas utilisable. La taille du pays est si grande qu'on ne peut rien faire.

« Les soixante-dix ans du communisme » entrent également dans le répertoire d'explications : comme nous apprennent plusieurs personnes rencontrées, le régime politique autoritaire a habitué les Russes à ne pas être responsables de leurs actions et à se reposer sur l'État.

Symétriquement, un nombre d'« évidences » est dit, durant les entretiens, par rapport à d'autres pays, dont les pays européens comme la France ou les États-Unis. Il est par exemple « évident » pour beaucoup que l'on ne peut étudier plusieurs disciplines (des arts au management) qu'à l'étranger : les témoignages que nous offrent plusieurs interviewés, comme Boris, Ivan ou Ekaterina, attestent que ce savoir est d'emblée ancré dans leurs esprits et que les interviewés ne se donnent pas la peine de s'informer davantage sur l'offre de l'enseignement, en Russie ou ailleurs, afin de faire leur choix de s'expatrier.

> En 2009, j'ai compris que je voulais devenir photographe professionnel. Mais il me manquait de la confiance en moi et j'avais besoin d'une formation fondamentale. En Russie, on ne peut pas recevoir une formation fondamentale en photographie. En tout cas… en 2009, ce n'était pas possible. Maintenant, je sais qu'il existe des formations à Britanka. [L'interviewé parle de la British Higher School of Art and Design, basée à Moscou depuis 2003 et créée en partenariat avec The University of Hertfordshire du Royaume-Uni.] Et les autres [écoles en photographie en Russie], comme l'école Rodtchenko, elles enseignent plutôt une vision conceptuelle, une spiritualité. Je n'en avais pas besoin, je voulais des savoirs techniques. La vision conceptuelle, la spiritualité, j'en avais déjà assez. Je voulais apprendre la technique ! J'avais plusieurs variantes, et la plus proche était à La Haye. (Boris)

[En réagissant à ma remarque selon laquelle je suis bien convaincue, en l'écoutant, qu'étudier l'architecture en Russie, à Moscou ou à Saint-Pétersbourg, ne serait pas une bonne idée : Ivan a longuement parlé des défauts du système national de formation des architectes ; il s'est fait une opinion de ce dernier en discutant avec des amis et en assistant à certains cours en tant qu'auditeur libre. Ma remarque est suivie de deux questions, à savoir s'il a recueilli des informations sur les études en architecture en France et s'il peut argumenter son choix concernant son établissement en France aussi bien qu'il l'a fait à propos de son rejet d'étudier l'architecture en Russie.] Merci bien, j'ai compris ta question. [en souriant] Oui, finalement, mes idées [quant à ce qui m'attend en France en termes de formation en architecture] étaient très vagues. C'est-à-dire, oui, tu as raison, je n'en savais pas trop. *Je savais qu'en Russie ce n'é*tait pas bien [quant à l'organisation de la formation supérieure en architecture]. De la France… je ne savais pas grand-chose. Ce que j'ai lu sur les forums… [m'a rassuré.] (Ivan)

Ékaterina : [En parlant de sa déception de ses études nationales en psychologie et de ses réflexions quant à un autre lieu d'études, cette fois en histoire de l'art.] Il m'était difficile, après l'université d'État de Moscou, de penser aux études dans un établissement d'un rang moins élevé. L'Académie de Russie en sciences humaines, par exemple : après l'université de Moscou, ce serait une espèce de rabaissement.

OG : Je ne connais pas grand-chose à Moscou, mais à Saint-Pétersbourg, par exemple, il y a des établissements tout à fait comparables, équivalents on peut dire. L'université d'État et l'Académie des beaux-arts, par exemple…

Ékaterina : [avec une certaine irritation dans le ton] Je ne sais pas. Franchement, je ne regardais pas trop [dans quel autre établissement national je pourrais étudier]. J'ai regardé un peu, de façon assez superficielle.

OG : Pourrait-on dire alors que tu voulais déjà étudier plutôt à l'étranger ?

Ékaterina : Oui, oui. J'ai jeté un coup d'œil rapide et cela m'a été suffisant.

OG : T'es-tu informée sur le programme à la Sorbonne ? Savais-tu ce que représentaient des études en France ?

Ékaterina : [avec une irritation] Oui. Approximativement. J'ai consulté leur site. Il est d'ailleurs assez mal fait ! [avec un ton plus neutre] C'est-à-dire, oui, j'ai jeté un coup d'œil et j'ai dit « Ok, cela me convient, cela me plaît ». Je ne me torturais pas l'esprit. [Je ne me posais pas de questions comme] « Ah, mais combien d'heures par semaine seront consacrées aux arts archaïques [à la Sorbonne] ? »

Mes tentatives de creuser davantage ce sujet rencontrent une résistance et des soupçons. De nouveau, je me fais passer pour une personne qui ne connaît pas ou fait semblant de ne

pas connaître les choses dont tout le monde est au courant, sinon celle qui collecte des informations non pas pour une thèse en sociologie mais pour un pamphlet patriotique commandé par le pouvoir politique en Russie. La supériorité supposée de la formation à l'étranger est présentée comme un fait établi qu'aucune opinion inverse ne peut remettre en question. Comme l'exprime encore Konstantin :

> J'avais l'idée qu'en Occident la formation en business était meilleure qu'en Russie. Parce que là-bas… toutes leurs écoles en business existent depuis longtemps. C'est une longue tradition, tout est bien arrangé. Nous, c'est trop récent. Il faut beaucoup de temps pour que, chez nous, elles acquièrent un certain niveau. Des années et des années ! Et il faut dire que… [il sourit] Le plus marrant, c'est qu'un ami, un ancien étudiant de l'INSEAD et celui qui m'a rédigé une lettre de recommandation pour l'INSEAD, m'a dit littéralement la chose suivante : « N'attends pas trop de cette école, mon vieux. C'est comme un lycée professionnel, en réalité. Tu vas t'ennuyer là-bas. » Et moi, je m'en souviens très bien, j'ai pensé : « Oh, haha, incroyable ! Il fait son crâneur [en comparant l'INSEAD avec un lycée professionnel] ! » Ce n'est que par la suite, après avoir étudié là-bas, que j'ai compris que ce n'était pas si loin de la vérité.

De même, il est « évident » et « clair comme tout », pour plusieurs, que, dans les pays occidentaux, les individus vivent décemment et sont plus libres, plus instruits et mieux éduqués qu'en Russie. Ces propos ne sont pas forcément tenus, soulignons ce point, par des interviewés ayant très peu voyagé à l'étranger. Pour Daria[1], par exemple, la France est peuplée de « gens convenables » et « cultivés », et on comprend que, à son avis, c'est loin d'être le cas en Russie : dans son entretien, la Russie est ironiquement qualifiée de « pays de merveille » où « tout est renversé, renversé plusieurs fois », et son université à Saint-Pétersbourg est comparée à « un cloaque » où la plupart des étudiants et des professeurs sont « ignorants » et « incultes ». Zlata s'exprime pareillement lors de notre entretien à Paris, plusieurs mois après son arrivée en France. Pour cette interviewée, ce ne sont pas seulement les Français qui sont supérieurs aux Russes en termes de culture et de politesse : le sont également, selon ses observations, les chiens français (« Les chiens en France sont très polis en effet, rien à voir avec les chiens russes ! »).

[1] L'interviewée est issue d'une famille de cinéastes, dont une partie habite à l'étranger (en France et en Suisse) et une autre y voyage régulièrement, à partir des années 1990, pour le tourisme et pour des affaires professionnelles (son père participe à des tournages en France) et familiales (quoique ses parents ne migrent pas, ils achètent, dans les années 1990, un appartement à Paris où ils séjournent au moins deux fois par an). On apprend que Daria visitait fréquemment la France durant son enfance, puis à l'adolescence, et que ce n'était pas « pour embrasser la Tour Eiffel et partir », comme elle le dit afin de se distinguer de quelqu'un dont la connaissance de ce pays se construit à partir d'une expérience touristique courte et ponctuelle.

Le tableau se complique pour autant, car ces mêmes « évidences » quant à la France, la Russie ou d'autres pays sont souvent critiquées ou ridiculisées par les interviewés en tant que visions stéréotypées et simplistes. Il me semble, par ailleurs, que cela se produit plus fréquemment quand je me tais pour les écouter ou, quand, par un hochement de tête ou une réplique, j'exprime mon accord avec ce qui a été dit. En effet, tout en exposant les « évidences » concernant la Russie et les pays occidentaux, peu d'interviewés manquent l'occasion de les relativiser, voire de les abandonner, quelque temps plus tard. Une fois l'idée exposée, plusieurs déclarent avoir été trop catégoriques et grossiers, et finissent parfois par affirmer des choses contraires à celles précédemment dites. Ils reconnaissent la diversité et la complexité de la réalité et avouent avoir érigé des faits particuliers en données universelles. Par exemple, après avoir déclaré que « personne ne travaille en Russie », Ivan se hâte de se corriger en précisant qu'il ne s'agit en rien d'une règle générale, car il y a « beaucoup de gens en Russie [qui] sont énergiques et pleins d'activité » (quelques mois après cet entretien, ayant lieu la veille de son départ en France, Ivan, déjà étudiant d'une école d'architecture à Paris, annonce que « seuls les Russes savent travailler sans relâche, vingt-quatre heures sur vingt-quatre »). De même, la critique de la société occidentale de Makar, exposée plus haut et certes frappante durant l'entretien, apparaît volatile quelques heures plus tard, dans le courriel qu'il m'adresse le soir même : « Il m'était intéressant de discuter avec toi, mais on a eu tort de parler de politique ! Ne prends pas cela au sérieux, j'exagère parfois. » Quant à Vladislav et Ékaterina, ces deux critiques farouches au « régime de Poutine » s'adoucissent progressivement – et ce sans mes interventions particulières – jusqu'à reconnaître que le président russe n'est pas un « malfaisant absolu » (Ékaterina) qui « mange les nouveau-nés » (les deux utilisent cette expression ironique, peut-être fréquente dans les discussions publiques) : « Je veux simplement dire qu'il pourrait quand même faire mieux certaines choses et que tout n'est pas parfait dans ce qu'il fait, » précise la jeune femme.

Enfin, il serait erroné d'affirmer que le rapport des interviewés à la France ou à d'autres pays occidentaux n'est qu'une admiration simple et univoque. Des appréciations et éloges sont fréquemment suivis de critiques. Nous l'avons vu à travers l'extrait de l'entretien avec Konstantin qui change d'avis sur l'INSEAD de Fontainebleau, mais aussi sur sa propre scolarité antérieure à Moscou, après ses études dans cet établissement français. Cet interviewé n'est pas le seul auprès de qui l'on constate une évolution du regard. Souvent, la France est accusée, par le nombre d'interviewés qui y étudient, d'être un pays où

l'inégalité ou l'indifférence envers autrui ainsi qu'un « racisme caché » (Olga D., Irina) règnent de façon routinière. Abondants sont les propos par lesquels les Français sont décrits comme hypocrites, superficiels, empêtrés dans leurs traditions surannées et dans leurs privilèges. Un nombre important d'interviewés s'expriment également contre l'administration française, qu'ils qualifient de bureaucratisée, mal orchestrée et inerte. Ainsi, la France s'avère pour Daria aussi bien un pays « beau et formidable » que celui où « tout va de guingois ». Cette définition donnée de la France est par ailleurs très proche de celle que Daria formule quant à la Russie (le pays « où tout est renversé, renversé plusieurs fois »). Des dénonciations sont aussi recueillies concernant d'autres pays, dont le Japon, condamné par Glafira, l'Allemagne, critiquée par Pavel, et les États-Unis que plusieurs interviewés avouent ne pas « aimer ».

Les non mobiles rencontrés ne sont pas non plus ceux qui expriment des opinions univoquement négatives ou positives à l'égard de la France, de la Russie ou d'autres pays. Il se révèle ainsi difficile de savoir ce que pensent véritablement les interviewés à ce sujet. Sont-ils « pro-occidentaux » ou « pro-russes », « patriotes » ou « cosmopolites », contents ou non de vivre, d'étudier et de travailler en Russie ou dans un autre pays ? Le schéma de raisonnement « d'une part… d'autre part… » est mobilisé par plusieurs pour discuter sur ce thème ; fréquents sont leurs recours à des locutions qui servent à atténuer leur propos (« mais », « malgré cela », « toutefois », etc.). De plus, quelques-uns m'ont reproché ou presque de les avoir forcés à dire quelque chose de déterminé au sujet de la Russie ou de l'étranger, alors que la tâche ne leur paraît réalisable qu'au prix d'une simplification et d'une généralisation abusive (« Tout est compliqué, je ne sais pas quoi dire » ; « Je ne voudrais pas être schématique, » pour les citer). De même, plusieurs se servent d'un ton ironique permettant d'attribuer le second degré à leurs énoncés. Plusieurs répliques enregistrées semblent se prononcer dans une posture plus provocatrice que réelle (« la belle vie et tout ça » de Timour par exemple). De surcroît, on comprend parfois mal si c'est l'interviewé qui pense de la sorte ou bien si ses propos sont calqués sur ceux d'autres personnes – ses parents par exemple –, sur ceux de « tous les Russes » dont il ou elle tient à se démarquer ou sur les siens prononcés dans le passé. À cet égard, chaque entretien ou presque, à la condition qu'un degré suffisant d'investissement de l'interviewé dans la conversation soit atteint, apporte de la matière empirique très contradictoire : les choses exprimées à un moment seront contredites lors d'un autre. Sommes-nous pour autant

nécessairement amenés à conclure que les propos des interviewés sont accidentels ou formulés gratuitement ?

Quant aux « évidences », leur construction apparaît en effet remonter à l'enfance, et à partir des informations biographiques et des descriptions des pratiques qu'offrent quelques interviewés, on peut suivre ce processus. Les interviewés ont certainement appris, d'une façon ou d'une autre, à valoriser ou à disqualifier les pays occidentaux ou la Russie. Les résultats de cet apprentissage apparaissent comme solidement intériorisés – en raison probablement de la précocité de ce processus, mais aussi parce que, comme nous le verrons, plusieurs interviewés rencontrent en effet de multiples occasions de confirmer leurs représentations précocement construites, parfois en les modifiant (voir par exemple la dernière rubrique de ce chapitre où il sera montré que la suprématie de l'Occident sur la Russie ne cesse d'être une « évidence » pour plusieurs, même si elle apparaît sous une autre forme).

Certains interviewés identifient, avec plus ou moins d'hésitation, le temps et le lieu de formation de ces représentations. Ainsi, dès la première minute de l'entretien, Daria attribue le rôle majeur dans sa migration étudiante à ses expériences en famille : « Je commencerai par mes parents qui aimaient la France, qui voyageaient là-bas et qui voulaient, dans les années 1990 encore, émigrer en France. » Plus loin dans l'interview, elle affirme que ce sont ses parents qui ont alimenté ce processus de la construction d'une image de l'étranger et celle de la Russie qu'elle a :

> Effectivement, si depuis l'enfance tu fréquentes ce petit comité de l'intelligentsia russe, tu entends souvent et finis par dire : « La Russie est de la merde, j'en ai marre, je m'en vais en Occident. La liberté de la parole et bla-bla-bla. »

On remarque en même temps, à travers cet extrait, que l'interviewée prend une distance avec ce que sa famille lui a appris. Elle ne se sert notamment pas du pronom « je » dans la phrase citée : comme si elle parlait d'une autre personne qui a grandi en côtoyant « ce petit comité de l'intelligentsia russe » (cette expression est d'ailleurs assez ironiquement prononcée) prônant « la liberté de la parole et bla-bla-bla ».

Le cas de Diamara est aussi illustratif de ce point de vue. L'interviewée parvient à indiquer le lieu précis duquel vient l'idée que « tout est mieux à l'étranger » – sa famille. Elle se positionne pourtant relativement en marge de cette idée et l'expose avec un ton ironique. Mais, tout en l'ayant suffisamment intériorisée, Diamara est loin de s'en

débarrasser. Un léger quiproquo à la fin de l'épisode cité plus bas en témoigne indirectement : la jeune femme anticipe ma question inachevée, mais son anticipation est trompeuse, et cela fait penser que l'interviewée adhère à ce que ses parents lui ont véhiculé et qu'elle considère l'idée selon laquelle la Russie est un pays « triste » comme un fait indiscutable.

> OG : [Suite au récit de l'interviewée sur son départ étudiant en France, menacé par la non-obtention d'une bourse, mais que ses parents ont permis par leur aide financière.] Mais pourquoi tes parents voulaient-ils autant que tu partes étudier à l'étranger ?
>
> Diamara : Mmm… [elle sourit] Quelle bonne question ! [rires] Parce que tout le monde sait que tout est mieux à l'étranger. [rires]
>
> OG : Tu le sais, toi ? [rires]
>
> Diamara : Mmm… [en réfléchissant, elle parle lentement, avec des pauses après chaque mot ou presque] Moi, sous l'influence de… mes parents ou de… je ne sais pas qui, j'étais persuadée que… notre pays était assez… triste, comparé à l'Europe.
>
> OG : Mais comment as-tu compris cela, concrètement ?
>
> Diamara : [après une pause] En famille, je pense. Car, après tout, j'ai été formée en famille. [après une pause, décidément] Je ne saurais pas te donner d'exemples.
>
> OG : Mais maintenant, ça reste inchangé… [ce que tu as appris dans ta famille] ?
>
> Diamara : Oui, il reste aussi bien triste, notre pays. [rires]

De cette façon, même si certains interviewés se montrent prédisposés à relativiser leurs opinions en la matière et à les considérer comme des opinions simplistes, destinées à être abandonnées, on voit bien que les « évidences », même relativisées, continuent à orienter leur vision et leurs actions, tout comme à s'exprimer par la parole. Cette impuissance à se débarrasser des idées acquises – que les interviewés à la fois relativisent et réalisent – apparaît de nouveau dans les propos de Diamara :

> Diamara : [En répondant négativement à ma question sur une éventuelle déception à son arrivée à Paris.] Non, [je n'étais pas déçue]. Je n'avais pas d'attentes romantiques [en partant]. Je savais que Paris, tout comme Moscou, était une grande ville ordinaire avec beaucoup de migrants. Que j'allais vivre, fort probablement, quelque part dans une banlieue et passer beaucoup de temps dans les transports en commun. Je savais que tout serait difficile.

OG : Mais tu voulais malgré cela y aller.

Diamara : Oui ! Parce que je savais que je serais dans un meilleur endroit [qu'à Moscou] !

Un énoncé comparable est délivré par Vladimir qui confie avoir été « déçu » par la France bien avant son arrivée dans ce pays en tant qu'étudiant, tout en ajoutant que la France continuait à constituer pour lui « le meilleur endroit où l'on peut étudier l'histoire de l'art ».

De cette façon, les jugements recueillis ne sont pas univoques, mais davantage problématisés par les interviewés eux-mêmes ou hésitants. Une interprétation possible des fréquentes contradictions constatées consiste à dire que le rapport des interviewés à l'étranger et à la Russie est complexe, car il se constitue au fil de longues expériences elles aussi complexes. En d'autres termes, ce rapport à l'étranger est fait de socialisations multiples et successives dont certains produits sont susceptibles de problématiser les autres. On peut ainsi suivre, à travers les entretiens, la construction des attitudes envers l'étranger occidental. Comme le montrent les cas, l'instauration d'une première image de l'étranger remonte à l'enfance. Celle-ci sera constamment enrichie, complexifiée et rectifiée au cours des années. En même temps, tout ne se passe pas comme si de nouvelles expériences des interviewés faisaient nécessairement disparaître ce qui a été construit suite à leurs expériences plus anciennes. Rappelons-nous que la socialisation à l'étranger, par sa précocité et par sa simultanéité avec d'autres processus socialisateurs, constitue des produits (goûts, préférences, idéaux ou normes diverses) qui font partie de l'individu. Et même si les interviewés se montrent en l'état de modifier ce qu'ils ont précédemment acquis, des transformations davantage partielles et locales, tout comme les oscillations temporaires suite à différents désarrois, sont plus courantes, voire les seules qui sont observées (cf. infra le cas de Varvara). Nous constaterons que ce qui a été acquis depuis longtemps continue à exister et que la réception des messages confirmateurs de ce qui a été appris antérieurement ne s'interrompt pas pour plusieurs interviewés.

2. Lieux et objets de la socialisation à l'étranger

2.1. La socialisation par des objets de provenance étrangère

Pour annoncer le contenu de cette rubrique, il apparaît, à travers les entretiens, que, quelles que soient les conditions d'origine des interviewés, ces derniers ont tous rencontré de

multiples occasions de s'assurer que les objets matériels et culturels de provenance étrangère sont différents – et meilleurs – comparés à ceux qui sont fabriqués en Russie. Les premières expériences de ce type remontent à l'enfance des interviewés. Dans beaucoup de cas, ce premier savoir est destiné à durer : les expériences ultérieures de plusieurs ne font que confirmer la supériorité de l'étranger face à la Russie. Parfois, les interviewés eux-mêmes se révèlent comme contributeurs à un maintien des distinctions – construites précocement – entre les deux mondes.

En relatant leur enfance, quelques interviewés décrivent leur contact précoce avec différents objets matériels – comme les jouets, les livres, la nourriture ou les vêtements – d'origine étrangère. Pour eux, ces objets contrastent avec ce qu'ils voyaient, lisaient, mangeaient ou portaient quotidiennement. Plus précisément, les objets de l'étranger sont identifiés dans leurs propos comme meilleurs comparés à ceux qui peuplaient le monde habituel de leur enfance. Un double apprentissage semble s'effectuer ainsi : celui de la disqualification des objets d'origine locale et celui de la valorisation des objets d'origine étrangère. De cette façon, à cinq ans à peine, Larissa et Élisaveta entrent dans le processus de comparaison des objets venant de différents mondes. Et elles n'en sortiront plus. Intéressons-nous plus en détail à ces deux cas, ainsi qu'à quelques autres, pour observer comment les schémas classificatoires s'établissent et se perpétuent.

> Vers 1992, j'ai reçu quelques jolis colis de la part de ma [demi-]sœur [habitant en France]. Des poupées Barbie et des vêtements. Et c'était comme… [l'interviewée soupire] C'était comme le vent du pays des merveilles. [petit rire] Je ne peux pas dire autrement ! Je pense que tu comprends de quoi je parle. C'est-à-dire que, par la poste, je recevais des choses d'un autre monde, d'un monde que je ne connaissais pas. Et d'après ces choses, j'essayais de reconstruire ce paradis-là. [petit rire] Parce que ces jouets et ces vêtements de France, c'était quelque chose de… divin. Même les cartes postales que je recevais, c'était… différent. Tu t'en souviens de nos cartes postales soviétiques ? Horribles, avec des mimosas jaunes… Laides, horribles, misérables ! Rien à voir ! Et quand, pour mes cinq ans, j'ai reçu une carte postale musicale depuis la France… Ah ! [rires] Avant, je n'avais vu que ces cartes postales aux mimosas jaunes. Et, du coup, j'ai reçu une carte postale musicale, avec de petits feux qui s'allumaient en plus. [rires] […] J'étais en état de choc ! (Larissa)

> Élisaveta : Quand j'avais quatre ou cinq ans… C'est en 1994 que ma mère s'est rendue en Angleterre pour la première fois. En Angleterre, en France et en Allemagne. […] De l'Angleterre, elle [m']a apporté des livres d'enfants en anglais (Peter Rabbit, Pocahontas…) Je n'avais pas encore cinq ans. Et c'était en anglais.

> Avec de très belles images. On pouvait de plus appuyer sur des boutons pour produire des sons… C'était assez… séduisant. [petit rire] […]
>
> OG : Ils étaient différents des livres de ta bibliothèque ?
>
> Élisaveta : Euh… mes plus beaux livres de l'époque, c'était de grands livres-cadeaux, colorés et coûteux, mais assez lourds, difficiles à manipuler. Des contes de Pouchkine, par exemple, un gros bouquin illustré par… Des livres avec lesquels ne pas jouer, en bref.

De cette façon, les choses appartenant au monde russe, familier à Larissa et à Élisaveta, sont décrites comme « horribles » et « misérables » ou bien « grosses » et « lourdes », tandis que celles qui y apparaissent un jour nous sont présentées comme belles, séduisantes, ludiques et faciles à manipuler. D'une part, les interviewées n'apprennent à penser et à nommer ainsi leur monde quotidien qu'en le comparant à un autre, à travers les objets qu'elles voient, touchent et dont elles perçoivent le son un jour. En d'autres mots, ne serait-ce qu'en recevant des cartes postales de la France que Larissa comprend que celles fabriquées dans son pays sont « laides » ; ne serait-ce qu'en ayant pris en mains les livres anglais offerts par sa mère qu'Élisaveta qualifie les ouvrages de sa bibliothèque de « lourds »[1]. D'autre part, Larissa généralise son expérience, notamment à travers sa remarque phare à destination de son interlocutrice (« Je pense que tu comprends de quoi je parle »), confirmée par ailleurs, si ma mémoire est bonne, par un signe de tête de ma part. Pour elle, la « laideur » des objets du monde russe est une évidence connue de tout le monde, au moins de sa vis-à-vis née à la même époque et dans le même pays. De plus, en restituant une des premières occasions d'intégrer l'idée sur la supériorité de l'Occident envers la Russie, Larissa aborde son apprentissage en termes de découverte de ce qui est beau en soi – une beauté absolue à laquelle cette interviewée, née en 1986 en URSS, n'avait tout simplement pas accès auparavant. Cela peut signifier qu'à cinq ans Larissa avait déjà un pré-savoir ou une pré-classification quant à ce qui est « beau » (étranger) et « laid » (soviétique) et que la réception de « jolis colis » de la part de sa demi-sœur (fille

[1] Ce moment de la naissance d'un jugement suite à une comparaison de différents objets est encore plus visible dans l'entretien avec Yulia qui parle de sa fréquentation de cours de français se déroulant dans les locaux du lycée Alexandre Dumas à Moscou, lieu de scolarisation des enfants français habitant cette ville. C'est en observant des objets mis à disposition des enfants français expatriés que l'interviewée, déjà adulte, formule son jugement sur la Russie :

> Quand j'ai vu tous ces petits meubles d'enfants, tout mignons, multicolores, toutes ces jolies petites choses, ces petites cuvettes de w.-c., fabriquées spécialement pour les enfants… j'ai eu les larmes aux yeux ! Je me suis souvenue tout de suite de mon école : ces couloirs froids, ces tables d'école en métal, lourdes, encombrantes, ces w.-c. d'école – sales, froids et infects… La France s'occupe de ses enfants, tu vois. La Russie ne fait pas ça.

du premier mariage de son père, plus âgée de Larissa de seize ans et émigrée en France en 1989) ne fait que confirmer ce que l'interviewée a déjà appris vers ses cinq ans. Notamment, les adultes de son entourage, dont son père (qualifié dans l'entretien comme celui qui « en avait marre de tout ce qui était soviétique », quelqu'un de « libéral » et de « cosmopolite » qui étudiait par ailleurs des langues étrangères en autodidacte), auraient dû lui fournir des explications et des premiers repères lui permettant de s'orienter dans le monde d'objets matériels et culturels et de disqualifier les uns au profit des autres.

Une fois établie, l'opposition entre deux mondes, dont l'un est « laid » et l'autre « beau », se perpétue tout au long de l'entretien avec Larissa (elle a vingt-six ans au moment de notre première conversation). L'interviewée a certes une certaine intention de mettre en forme son passé et de démontrer une homogénéité de ses expériences, pour elle-même et pour son interlocutrice[1]. En effet, tout comme dans l'entretien avec Makar, évoqué plus haut, plus j'invite Larissa à relativiser ses affirmations, plus elle insiste pour les laisser intactes. Elle ne manifeste aucune envie d'y renoncer et veut clairement présenter sa vie comme renfermée sur la France depuis son plus jeune âge. Comme si, durant plus de vingt ans en Russie, elle vivait de façon permanente à l'abri de son rêve sur la France, en rejetant d'emblée son environnement natal qu'elle considérait comme provisoire, celui qu'elle quitterait tôt ou tard.

En même temps, on comprend que ses expériences venant confirmer l'opposition établie précocement entre le monde russe et celui étranger (évoquons parmi celles-ci son voyage à Paris à l'âge de six ans, aussi bien court qu'« impressionnant », et son enseignante du français à l'école qu'elle admire et qualifie de différente de ses autres professeurs ; je reviens sur ces deux points plus bas) ne sont pas inventées par la jeune femme et que, au cours de son enfance puis de son adolescence, elle trouve effectivement de la matière pour alimenter le schéma dans lequel son pays est présenté comme « laid » et « horrible ». Une idée formulée par Bernard Lahire peut être mobilisée pour expliquer cette survivance des représentations construites précocement. D'après le sociologue, pour que différents acquis puissent obtenir une stabilité, il faudrait un contexte favorable à leur actualisation. En

[1] Nous assistons en effet, dans le cas de Larissa, à ce que Bernard Lahire nomme « la mise en cohérence » d'expériences hétérogènes. Selon le sociologue, ce procédé, fréquemment pratiqué par les individus, vise à réduire une pluralité – du monde et de soi-même – à une unicité : or, la première dérange plutôt, tandis que la seconde réconforte. Le travail qu'effectuent les « metteurs en cohérence » n'est pas sans fondement social, souligne Lahire : « la célébration de l'unité de soi est une entreprise permanente dans nos sociétés. » Lahire B., Portraits sociologiques, op.cit., p. 400, 396-403. Voir aussi Bourdieu P., « L'illusion biographique », op.cit., l'article dans lequel le sociologue évoque l'existence d'« institutions de totalisation et d'unification du moi » (p. 70).

d'autres mots, l'individu doit – pendant assez longtemps – être plongé dans des conditions permettant de confirmer que ce qu'il a appris à un moment est correct, utile ou, plus généralement, bien. Dans ses nombreux travaux, Lahire s'intéresse surtout aux cas dans lesquels les dispositions et les représentations trouvent des limites à leur actualisation. Elles peuvent dès lors être suspendues, chassées dans des sphères très limitées de la vie ou bien disparaître complètement. Par exemple, comme l'écrit l'auteur, « certaines dispositions sont clairement mises en veille ou atténuées pour des raisons de contraintes matérielles : économiques (ne plus avoir les moyens financiers), temporelles (ne plus avoir le temps) et spatiales (ne plus vivre dans le même environnement) »[1]. S'il est vrai que l'individu peut faire face, au cours de sa vie, à de nombreuses limites d'actualisation de ses acquis, il n'en reste pas moins qu'il peut rencontrer durablement des contextes qui assurent la permanence et la stabilité de ces derniers. C'est justement le cas de Larissa, ainsi que d'autres personnes parmi mes interviewés : en avançant dans l'âge, plusieurs rencontrent les conditions favorables à la survie et au renforcement des produits d'apprentissages précoces.

Il apparaît qu'à partir d'un moment Larissa soit pour autant confrontée à des possibilités de remise en cause de ses constructions d'enfance, mais tout se passe comme si elle se laissait elle-même peu de chances d'établir une distance envers celles-ci. Comme l'interviewée le dit plus tard dans l'entretien, au cours de ses années scolaires, des expériences et des savoirs nouveaux sur la France n'ont fait que confirmer et compléter le schéma constitué antérieurement, sans le modifier considérablement : « [Vers les dernières années d'école], j'avais l'impression de savoir déjà tout au sujet de la France. J'apprenais bien sûr de nouvelles choses, mais c'étaient des accessoires. » Elle écarte dès lors, mine de rien, tout ce qui n'entre pas ou difficilement dans le modèle où la Russie est qualifiée de « misérable » : « Oui, la Russie est devenue plus riche, mais elle reste misérable », répond-elle par exemple à ma question sur l'existence ou non d'évolutions positives dans son pays au cours des années. De même, en réagissant à ma réplique selon laquelle la situation doit être plus complexe que cela – en Russie comme en France –, visant à lui faire nuancer ses propos, l'interviewée déclare avec une certaine fierté dans le ton et avec un sourire, tantôt venant à souligner qu'elle assume complètement d'être enfermée « dans une tour d'ivoire », tantôt de manière à me faire apprécier la stabilité de ses pensées : « Je

[1] Lahire B., Portraits sociologiques, op.cit., p. 391.

sais, je sais que je vis toujours quelque peu dans une tour d'ivoire, Oxana ! Oui, j'ignore les dissonances ! Oui, je suis parfois terriblement loin de la réalité objective ! »

Tout en étant en France, Larissa ne cesse par ailleurs d'apprécier le monde français. En effet, elle le nomme et le classe différemment que le monde russe pourtant d'un même ordre en ce qui concerne les personnes sans domicile (en Russie, celles-ci sont « plus misérables », à son avis, qu'en France) ou les transports en commun (elle trouve le métro parisien « plus sale » que celui de Saint-Pétersbourg, parce que « la France est, malheureusement, en train de s'appauvrir », mais l'ambiance y est « beaucoup plus humaine », selon Larissa, que celle du métro de Saint-Pétersbourg où les passagers sont, explique-t-elle, constamment dérangés par la publicité sonore).

> OG : C'est-à-dire, [pour te reprendre,] que tu es partie d'un pays pauvre, froid et triste pour te rendre dans un autre riche, chaleureux et jovial ? [rires]
>
> Larissa : Tu sais, je comprends qu'il y a aussi des problèmes en France et tout ça, que la plupart des Français vivent… modestement, avec un SMIC. Je le comprends. Mais… je regarde avec mes yeux ! C'est mon organe principal. Et je vois qu'il n'y a pas d'indigence en France. C'est très important pour moi ! La Russie, c'est une indigence et ça m'irrite, ça me torture.
>
> OG : Euh… Qu'est-ce que cette indigence russe ?
>
> Larissa : [en réfléchissant] C'est compliqué. Mais, par exemple, un clochard français [le mot « clochard » est dit en français dans l'entretien[1]], pour moi, il n'a pas l'air si indigne qu'un SDF russe [le vocable « SDF » est prononcé en russe]. Sachant qu'un SDF russe peut être plus riche qu'un clochard français… Mais il [le SDF russe] a l'air plus misérable pour moi [que le clochard français] !

Une fois adulte, le schéma classificatoire se poursuit également pour Élisaveta qui parle, tout au long de l'entretien, de la culture classique russe qui à la fois l'attire et la repousse, à la manière de ce « gros bouquin » de Pouchkine, coûteux et précieux, mais demandant des efforts, y compris physiques, voire de la souffrance, pour se l'approprier. Plusieurs fois, l'interviewée se décrit comme une personne qui ne veut pas « souffrir » ni « besogner », mais qui veut « être tout simplement heureuse et libre » et qui « aime la

[1] Le mot « clochard » [клошар] existe par ailleurs en russe comme un emprunt du français. Il renvoie, comparé au sigle « SDF » [БОМЖ en russe], à un certain romantisme littéraire (aux romanes de Victor Hugo par exemple) et cinématographique (un exemple possible qui me vient à l'esprit est le film Les amants du Pont-Neuf, mais il y en a sûrement d'autres). Ainsi, en nommant, comme le fait Larissa, une personne sans domicile fixe tantôt « clochard » tantôt « SDF », on attribue à cette dernière tantôt des caractéristiques romantiques, quasiment nobles (« clochard français » qui n'a pas d'air « indigne »), tantôt des traits tout à fait autres, résolument désapprouvés (« SDF russe » qui a l'air « misérable »).

belle vie », comme elle le dit avec un petit rire accompagnateur. La Russie apparaît dans ses propos comme un endroit où « la souffrance » se manifeste dans toutes les sphères. En prenant le train à Saint-Pétersbourg pour se rendre à la datcha familiale située dans la région de Pskov, Élisaveta souffre en observant des paysages qu'elle voit de la fenêtre. Ils sont « rustauds » et « mal soignés » d'après elle, bien différents de ceux de ses itinéraires habituels à l'intérieur du « triangle d'or » de Saint-Pétersbourg[1]. En partant à la bibliothèque de l'Académie des beaux-arts où elle étudie entre ses dix-sept et vingt et un ans, la jeune fille constate que l'accès à des ouvrages qui l'intéressent est barricadé : il faut rédiger une demande, communiquer avec des bibliothécaires « peu souriantes », parfois justifier son besoin d'un livre rare et précieux, attendre une semaine minimum, parfois se déplacer plusieurs fois, en bref effectuer maintes opérations pour y accéder. Sa participation à l'édition d'une revue sur l'art contemporain et sa première expérience professionnelle en tant que stagiaire à l'Ermitage ne se font pas non plus sans heurts, lui faisant conclure que promouvoir les arts d'avant-garde en Russie n'est pas une affaire simple et bienvenue : des tracasseries, des résistances, mais aussi un non-intérêt de la part d'un large public sont abondamment mentionnés dans l'entretien. Enfin, en écoutant Élisaveta (âgée de vingt-trois ans au moment de l'interview, elle est en France pour étudier le français et prépare simultanément son dossier pour partir étudier en Angleterre), les carrières professionnelles des travailleurs culturels se dérouleraient plus difficilement en Russie qu'en Europe où il existe « énormément de différentes subventions » et, finalement, « plus de possibilités s'offrant aux gens » (elle cite à ce sujet un ami anglais travaillant dans une galerie londonienne). On est ainsi amené à constater que les distinctions établies dès l'enfance entre les mondes russe et étranger sont loin de disparaître pour Élisaveta, comme pour Larissa.

Il faut dire que cette confrontation relativement précoce – chacune des interviewées a environ cinq ans à l'époque – et nette avec des objets de provenance étrangère n'est pas décrite dans tous les entretiens. J'ajouterai à ce propos que la question sur leur premier contact avec des objets du monde au-delà de la Russie n'a en effet pas été systématiquement posée aux interviewés, n'ayant été formulée qu'en cours de mon enquête de terrain. Larissa comme Élisaveta en parlent spontanément, la première pour

[1] Un « beau quartier » de Saint-Pétersbourg qui s'étend entre la Néva, la Fontanka et le Nevski prospect. C'est là que réside la famille d'Élisaveta depuis la naissance de l'interviewée. L'école secondaire renforcée en anglais, ainsi que la classe de dessin, les musées et les théâtres que l'interviewée fréquente dans son enfance se situent également à l'intérieur de ce secteur. La galerie d'art de sa mère est aussi tout près, sur le quai de la Moïka.

exposer les origines de son rapport bien particulier envers la France – mis constamment en avant par cette interviewée –, et la seconde en répondant à mes questions sur son apprentissage de l'anglais. Concernant les autres interviewés, on peut en même temps admettre qu'ils ont dans un coin de leur mémoire des récits semblables qui n'ont pas été ressortis pendant l'entretien.

Il semble que, pour plusieurs, les objets de provenance étrangère se glissent très tôt dans leur monde quotidien d'enfant, mais discrètement et sans susciter « le choc » décrit par Larissa. Dans les univers des plus jeunes interviewés notamment, nés autour de l'année 1990, et/ou provenant de familles aisées habitant de grandes villes, les objets du monde étranger côtoient souvent ceux fabriqués en Russie de façon paisible, quoique sans perdre leur valeur distinctive. Rappelons qu'Élisaveta – née en 1990 et habitant dans le quartier central de Saint-Pétersbourg – n'éprouve pas de « choc », mais considère seulement que les livres d'enfants apportés de l'Angleterre sont « assez [à savoir non pas excessivement] séduisants ». Larissa – née en 1986 et habitant dans une petite ville fermée de province éloignée – a visiblement plus de raisons qu'Élisaveta de décrire ses expériences comme un « choc ». Citons encore à ce propos les paroles de Glafira. Née à Saint-Pétersbourg en 1991 d'un père manager d'une compagnie russo-britannique et d'une mère médecin, cette interviewée habite et étudie au centre-ville et effectue son premier voyage en Europe à l'âge de six ans :

> C'était assez intéressant. On a vu par exemple Vienne et Athènes. […] J'ai aimé, oui, mais… je n'étais pas à un tournant de ma vie. [elle sourit] […] Naturellement, je sentais la différence – tout était plus propre, plus beau [en Europe qu'en Russie] –, mais… mais ce n'était pas comme si je me disais : « Waouh ! je n'ai jamais vu de choses pareilles ! »

Les objets de provenance étrangère sont pourtant nettement considérés dans les entretiens comme des biens meilleurs, relativement rares et précieux, faisant naître chez ceux qui en possèdent une conscience, plus ou moins déguisée, de leur exclusivité individuelle ou familiale.

> Beaucoup de gens que j'ai rencontrés [plus tard] à l'Académie [des beaux-arts], du même âge que moi, ont été entourés de tout autre chose pendant leur enfance. Moi… Poupées Barbie, Lego, jeux d'ordinateurs, tout ce qu'on peut imaginer, j'en avais. D'une part, cela ne signifie rien. Mais, d'autre part, c'est tout important. Je ne veux pas dire que j'étais d'une famille d'oligarques [petit rire], loin de là. Une classe moyenne, je dirais. […] Eux [d'autres étudiants de l'Académie] n'avaient

pas tout cela quand ils étaient petits. Ils n'avaient pas d'ordinateur par exemple ! Tout cela est entré un peu plus tard dans leur vie. […] Pour moi, ils étaient un peu… arriérés. Des choses minuscules au premier regard, mais… Moi, je n'ai même pas découvert tout de suite cette différence… Ça a d'ailleurs changé avec les années d'études, mais quelque chose reste, quelque chose de provincial. (Élisaveta)

Natalia : J'avais tout [dans mon enfance], je ne connaissais pas de privations. J'avais des jouets, des fringues importées [de l'étranger], des machins que… [d'autres enfants n'avaient pas.] D'autres enfants, […] me regardaient comme si j'étais… [Le mot n'est finalement pas trouvé par Natalia ; on pourrait prolonger sa phrase par l'expression d'Élisaveta : comme si « j'étais d'une famille d'oligarques ».] Mais disons que, dans ma famille ou… quelque part ailleurs [à l'intérieur du cercle de mes fréquentations], ce n'était pas quelque chose de fantastique… Ma famille est en effet toute simple. […] Dans ma famille, il n'y avait jamais de chosisme particulier, et il n'y en a toujours pas. On peut se permettre des choses, mais il n'y a pas de ce… comment dire ?… Oh, j'ai des problèmes avec la langue russe !

OG : Tu veux dire snobisme ?

Natalia : Oui ! Oui ! Chez ma mère, il y a un certain snobisme. C'est apparu avec l'âge. Mais ce n'est pas ce snobisme dégoûtant que je vois à Moscou ou à Londres chez les Russes. [S'ensuivent quelques anecdotes sur le comportement des Russes envers le personnel de restaurants et de magasins à Londres et à Moscou.] Dans ma famille, personne ne se permet de se comporter ainsi ni de traiter d'en haut les gens qui ont un statut inférieur.

Dans le cas d'Élisaveta, l'étranger est par ailleurs fortement approprié comme faisant partie de son univers natal – sa meilleure partie. Ce sentiment est visible quand l'interviewée parle de sa fréquentation précoce et continue de l'Ermitage de Saint-Pétersbourg, dont la collection comprend en majorité les œuvres d'art étrangères. Les objets qu'elle observe, petite fille, au musée appartiennent à son monde quotidien d'enfant. Elle dit, par exemple, avoir découvert ce qu'est l'art de la mosaïque et du parquet en marchant à quatre pattes dans les salles de l'Ermitage où sa mère, critique d'art et guide de musée à l'époque, l'amène fréquemment, et qui se trouve d'ailleurs à côté de leur domicile, dans la rue Millionnaya, excentrée par rapport au centre-ville de Saint-Pétersbourg. Ces sorties familiales se poursuivent sous la forme de participation régulière aux activités organisées par le musée de l'Ermitage pour les enfants et la jeunesse. Dans ce sens, il n'y a pas, pour Élisaveta, une nette expérience d'intrusion des objets de provenance étrangère dans son univers quotidien, car, pour elle, ceux-ci font déjà partie de

son monde d'origine. Elle grandit ainsi dans un univers où les biens culturels et matériels d'origine étrangère ne sont pas définis comme tout à fait étrangers à ceux qu'elle a quotidiennement à sa disposition. Dans son entretien, ils sont pourtant classés comme meilleurs par rapport aux objets fabriqués en Russie[1] et, surtout, comme propres à un monde sublime de l'art, éloigné d'un quotidien d'ordre plus prosaïque (ennui d'argent par exemple et instabilité professionnelle de sa mère dans les années 1990). Ce dernier est aussi évoqué dans l'entretien, mais ce clairement sur le mode d'une réalité symboliquement inférieure à celle liée aux découvertes des œuvres d'art exposées dans les musées : elle n'en parle par exemple que sur ma demande et visiblement à contrecœur. En effet, à partir de ces propos d'Élisaveta, un système de représentations se dresse dans lequel figurent un haut et un bas de l'existence. On n'exagérait pas en affirmant que la Russie y occupe le bas pour l'interviewée.

Encore un exemple de ce classement symbolique nous offre Lidia qui parle de sa découverte du monde de la mode et du textile en plaçant immédiatement la Russie du côté « primitif » et la France du côté « top » :

> [En parlant de la genèse de son intérêt pour la mode.] La mode, pour moi, c'était depuis l'enfance. Ce n'était pas, bien sûr, nos primitifs magazines soviétiques, mais d'autres magazines [de mode]. Je les regardais tous et je connaissais par cœur toutes les grandes marques [étrangères]. De plus, j'avais une possibilité de voir tout ça de mes propres yeux et de toucher ça, parce que ma tante, une dame bien riche, avait ça dans sa garde-robe et que je pouvais observer la qualité tout autre des choses. [La qualité] absolument différente ! C'était différent, c'était un autre… parfum, et… j'étais emportée dans un autre monde. [en souriant avec un plaisir manifeste] Et ensuite, quand j'ai travaillé à Saint-Pétersbourg chez des designers [elle mentionne quelques maisons russes de mode], tout cela ne cessait de me fasciner incroyablement : ce contact tactile avec le tissu français, avec la dentelle

[1] Il était par exemple « plus intéressant » et « plus passionnant » pour l'Élisaveta de dix ou douze ans environ d'aller à l'Ermitage qu'au Musée Russe dans lequel, dit-elle, « le chef-d'œuvre [présenté comme] majeur [par les guides accompagnant les groupes d'enfants] », « ennuyeux » et « inévitable », est le tableau d'Ilia Repine Les cosaques zaporogues écrivant une lettre au sultan de Turquie. L'œuvre de ce peintre réaliste russe du XIX^e^ siècle est déconsidérée par l'interviewée, ayant acquis des goûts raffinés en matière d'art lors de sa fréquentation de l'Ermitage et d'autres grands musées (à neuf ans, par exemple, elle visite Venise, Bologne et Florence avec sa mère). Plusieurs années plus tard, durant notre entretien, Élisaveta avoue par ailleurs ne pas « trop aimer » l'art russe, à l'exception de quelques figures de l'avant-garde soviétique des années 1920. Écoutons un peu pourquoi : « Maintenant, nous savons tous que [Kasimir] Malevitch est l'artiste clé de l'art du XX^e^ siècle. C'est lui qui a fait l'art du XX^e^ siècle et il est bien reconnu en Occident. » Des propos identiques (« reconnu en Occident ») sont par ailleurs recueillis auprès d'autres interviewés sur Lev Vygotsky et Michaïl Bakhtine. Tout se passe comme si ce « reconnu en Occident » était une marque à travers laquelle la qualité de la pensée ou de la création artistique russe se manifestait, pour les interviewés, de façon exclusive et certaine.

> française… Je comprenais que c'était quelque chose de… [C'était] le top, la haute voltige. On n'a rien de pareil en Russie.

Lidia m'explique par ailleurs plus tard dans l'entretien que « la mode » n'est pas la même chose que « les simples vêtements ». On comprend que pour l'interviewée la Russie ne figure pas en tant que pays où l'on peut trouver une quelconque « mode » originale et de « la haute voltige » et que tous les protagonistes de ce haut monde résident, pour Lidia, ailleurs, même si leur rayonnement s'étend sur le territoire de ce pays dont les citoyens sont plutôt condamnés à porter de « simples vêtements » et à rêver au sujet de « la mode », sinon à l'imiter ou à entreprendre des tentatives dérisoires de s'égaler à celle-ci.

On constate, d'une part, qu'introduire des objets matériels ou culturels de provenance étrangère dans le quotidien d'enfants suppose des conditions particulières des familles d'origine (parents ou autres membres de la famille se déplaçant à l'étranger ou possédant les moyens d'acheter ou de s'approprier autrement des objets de ce genre et étant prédisposés à y voir un bon investissement). Ce n'est en tout cas pas tous mes interviewés qui reçoivent des poupées Barbie durant leur enfance, pénètrent dans la garde-robe d'une tante « bien riche » ou grimpent, petits, sur l'Escalier du Jourdain de l'Ermitage pour s'initier à l'art classique occidental. Plusieurs récits sur l'enfance plutôt sobre, marquée par des privations matérielles comme culturelles, sont ainsi recueillis durant l'enquête de terrain.

D'autre part, que l'étude porte sur les familles d'intellectuels ou de « businessmen » ou sur celles culturellement ou économiquement plus modestes, une même grille de lecture du monde apparaît, l'opposition étant alors établie entre « manger des yaourts » et « ne même pas connaître ce mot », entre porter, ou non, des vêtements fabriqués en Chine, tantôt objet de fierté, tantôt objet d'envie. On comprend en effet qu'aucun des interviewés n'a pu, étant enfant, se tenir dans l'ignorance concernant un monde étranger qui se présente en Russie à travers des objets, que l'on possède ou que d'autres personnes possèdent.

> Je me rappelle, une fois, mon père [chauffeur de bus, amené à faire du commerce, tout au long des années 1990, pour gagner de l'argent complémentaire] a apporté des yaourts. C'était tout au début des années 1990. J'étais en primaire [âgée de sept ou huit ans environ]. Je suis allée à l'école avec un yaourt à manger pendant la pause. Je suis devenue la star de la classe ! [elle rit] Peu d'enfants mangeaient des

> yaourts à l'époque. On ne connaissait même pas encore ce mot ![1] […] Ou bien les vêtements, [...] cette chemise rose en dentelle, made in China, qui était à la mode et dont toutes les filles rêvaient. […] C'était en effet l'époque où tout le monde [en Russie] portait encore des vêtements gris, de couleurs étouffées. Puis, tout d'un coup, les choses de couleurs vives sont apparues, les choses de couleurs cosmiques, artificielles – rose vif, vert clair. (Polina)
>
> Par comparaison avec mes camarades de classe [d'une école privée que l'interviewée fréquentait gratuitement en tant que fille d'enseignante de cette école], j'étais… j'étais de la merde à leurs yeux. […] J'étais habillée comme n'importe qui […] et… c'était difficile. [un soupir profond] […] Ces filles arrogantes qui étaient habillées comme les filles du magazine Yes… Qui portaient des fringues… [On passe finalement à un autre sujet, car l'interviewée fait une longue pause, étant visiblement très émue en se souvenant de ces moments.] (Irina)

En outre, en l'espace de quelques années, et notamment durant la décennie 1990 accompagnée de « l'afflux de biens occidentaux »[2], un exotisme et une rareté des objets de provenance étrangère semblent s'amoindrir en Russie. Plusieurs interviewés, en particulier parmi les plus jeunes, reconnaissent que les marchandises et d'autres objets de l'étranger font depuis longtemps partie de leur vie. Ils parlent de la difficulté de trouver quelque chose d'« exclusivement russe » ou de « russo-russe » dans leur pays. Dans ce contexte rapidement évolutif que constituent les années qui suivent la disparition de l'URSS, les objets fabriqués à l'étranger restent pour autant considérés comme ayant une meilleure qualité/fonctionnalité ou une fantaisie plus grande, alors que ceux qui proviennent de Russie sont dévalorisés et continuellement moqués dans les entretiens. Cette vision apparaît par exemple dans les propos de Daniel (non mobile) qui, malgré son « patriotisme » affiché et l'absence – soulignée à plusieurs reprises – d'envie de « bouger quelque part » à l'étranger, partage le schéma classificatoire examiné. Daniel porte des marques occidentales, sinon leurs imitations asiatiques ; il manifeste résolument sa préférence pour des produits importés, qu'il s'agisse d'équipements informatiques, électroménagers ou de moyens de transport. Il préfère explicitement consommer les biens de provenance étrangère, tout en les classant en meilleure position que les objets fabriqués en Russie, d'ailleurs quasiment inexistants, cette dernière étant, comme l'interviewé le dit,

[1] Pour répondre à ma question concernant la marque du yaourt qu'elle a apporté à l'école (« Est-ce que c'était un Danone ? ») vingt ans avant notre entretien, Polina effectue une mini-enquête auprès de ses parents. Ceux-ci ne se souviennent pas de la marque, mais gardent bien dans leur mémoire cet épisode lui-même, apparemment très marquant, et affirment sans hésiter qu'il s'agissait de yaourts « d'origine étrangère » et qu'à l'époque « rien de pareil n'a été en vente dans [leur] ville ».

[2] Rousselet K., « Des stratégies d'adaptation à la nouvelle Russie », Cultures & Conflits, 1997, n° 24-25 [En ligne].

un pays qui produit très peu de choses. D'une part, Daniel a appris depuis tellement longtemps, soutenu par les jugements de parents ou d'autres personnes, que les voitures étrangères ou d'autres biens sont « de meilleure qualité », que cela lui semble aller de soi. D'autre part, sa propre expérience consommatrice ne fait que confirmer le schéma classificatoire constitué :

> OG : Tu te dis patriote, mais ta voiture, c'est… C'est de quelle marque ? [Daniel a une Toyota.]
>
> Daniel : [en riant] Ah, ça, non ! Je ne suis pas assez patriote pour m'acheter une voiture russe. […] On comprend que ça ne serait pas la bonne voiture. Ce serait une camelote qui te poserait constamment des problèmes. [L'interviewé utilise aussi le mot « hémorroïde » qui désigne en russe familier une chose qui cause des ennuis.] Tout le monde achète des voitures euh… japonaises ou d'autres, mais pas de… Zaporozhets. [il rit] Haha, je peux imaginer ce tableau. « T'es con ou quoi ? » [me dira-t-on, si je vais conduire une Zaporozhets.] [plus sérieusement] D'autre part, les Russes, on essaie aussi de développer, d'innover… Mais, finalement, en tout cas pour l'instant, c'est mieux d'acheter une voiture japonaise, même d'occasion, qu'une voiture russe toute neuve. En termes d'entretien ou de pièces aussi. C'est de meilleure qualité et ça ne dit pas si tu es patriote ou non. C'est pratique ! On achète des voitures japonaises, des machins, des gadgets fabriqués un peu partout dans le monde…
>
> OG : Et quand tu étais petit, c'était aussi le cas ?
>
> Daniel : Non, non. Moi, petit… Mais, écoute, ça fait déjà longtemps que… [je consomme les biens de provenance étrangère] Tellement d'années… Je me rappelle quand mes parents ont acheté… du Siemens. Si je m'en souviens bien, une télé de Siemens… Ou un frigo ? […] Oui, c'était un frigo Siemens. Acheté pour la grande joie de maman. [il sourit] « Ah, enfin, le frigo normal ! » [elle a dit]. Parce qu'on comprend tout de suite que… [que la marque Siemens est meilleure que les marques locales.] [en rebondissant] Écoute, c'est marrant, mais cela existe encore, les marques russes ? On produit encore quelque chose, nous, en Russie ? [rires] À part des matriochkas ? [rires] J'ai l'impression que tout se fabrique en Chine. Tout ! En Chine ou… ailleurs.

Tout comme plusieurs autres interviewés, Daniel n'entretient avec les objets de provenance étrangère que des rapports d'usage (« C'est pratique ! »). Il n'est pas autant préoccupé par l'origine des biens qu'il consomme que par leur fonctionnalité et d'autres caractéristiques qui importent pour apprécier un objet destiné à être consommé. Cette donnée nous informe que les classifications établies lors de premières expériences

d'enfance prennent par la suite de l'extension et se confirment de façon perpétuelle par de nouvelles expériences des interviewés : rien ne fait changer d'avis à Daniel sur la provenance des « bonnes voitures » ou d'autres choses, car, de par son expérience de consommateur, il sait que son pays ne produit que des souvenirs à la russe.

En résumé, la construction des dichotomies, qui paraissent fondamentales, entre, d'une part, les qualificatifs « laid », « lourd » ou « gris », associés à la Russie, et, d'autre part, ceux « beau », « facile » ou « colorié », attribués aux pays étrangers, entre une « camelote » et un bien de qualité, une chose « primitive » et une œuvre d'art, sont fondées et inscrites dans des expériences réelles, précoces et prolongées à travers lesquelles les interviewés trouvent une confirmation certaine de ce qu'ils ont précédemment appris. Leurs habitudes de consommation sont différentes, mais aucun d'eux n'échappe à des contacts avec des objets matériels ou culturels de l'étranger. Ils les voient, les touchent, les consument et les classent constamment : d'abord, fort probablement, à l'aide de répliques comme « Enfin, le frigo normal ! » entendues en famille, ensuite en prenant conscience qu'apporter un Danone à l'école permet de passer pour « la star de la classe », que ne pas être habillé selon la mode du magazine Yes signifie devenir « de la merde » aux yeux d'autres enfants et que conduire une voiture russe revient à être « con » pour les amis, connaissances ou autres usagers de la route. De multiples messages sociaux tout à fait orchestrés ainsi que les propres expériences des interviewés viennent confirmer et accentuer ces dichotomies au fil des années. En consommant des objets de différentes origines, mes interlocuteurs ne se trompent ensuite pas en qualifiant les uns de mal faits et les autres de choses de qualité. L'apprentissage qui couple la discréditation du monde d'origine et l'appréciation du monde étranger se poursuit ainsi sans heurts ni remises en question. À cela s'ajoute une volonté que manifestent certains interviewés, comme Larissa, d'être fidèles à eux-mêmes et à leurs jugements bien établis quant à la Russie et le monde étranger, même si l'on verra plus tard que certaines dichotomies depuis longtemps avérées peuvent être estompées ou revisitées.

2.2. La famille comme relais de la socialisation à l'étranger

Dans cette rubrique, nous verrons que la famille d'origine constitue un lieu privilégié, en tout cas premier, où les interviewés découvrent le monde étranger et forment des opinions à son sujet. Si depuis Émile Durkheim le rôle de l'environnement familial est reconnu comme essentiel dans la socialisation, il est également démontré, par plusieurs travaux sociologiques, que la famille n'est pas une institution détachée de milieux plus globaux

dans lesquels elle est inscrite. C'est dans ce sens que la famille peut être considérée non pas exactement comme une source, mais plutôt comme un relais de transmission qui véhicule les humeurs et les idées circulant à l'échelle plus large et exprime le point de vue d'un groupe social. Le processus de formation des représentations est ainsi là, tout en prenant une forme concrète. Ayant eux-mêmes reçu une éducation, les parents apparaissent, pour développer la métaphore de « la suggestion hypnotique » de Durkheim[1], comme des hypnotiseurs hypnotisés : ils transmettent ce qu'ils ont appris eux-mêmes. Les modes de cette transmission sont censés être variables, et les entretiens permettent d'en trouver quelques pistes. En particulier, un apprentissage verbal, supposé certes ne pas être absent même si difficilement restituable, cède place à un autre, non verbal, s'effectuant à travers des actions des parents et des situations qu'ils vivent et que les interviewés sont amenés à vivre, à interpréter et à intérioriser. Nous verrons que les représentations enseignées en famille constituent une base sur laquelle les interviewés se construisent – en confirmant, en spécifiant ou en mettant en cause ce qui a été appris en famille. Notamment, à travers l'appropriation des paroles, des situations professionnelles et financières des parents durant les années 1990-2000 ainsi que des actions, même si non abouties, de certains de ces derniers pour émigrer, les enfants reçoivent des modèles préconstruits du rapport à leur pays et aux pays étrangers. Un lien à la fois étroit et problématique entre les représentations de leurs parents et les leurs est souligné par plusieurs interviewés en tant qu'adultes.

L'apprentissage via les biographies familiales : des frustrations parentales assimilées par les enfants

À partir des récits des interviewés sur leur enfance et adolescence, on constate que leurs parents ont été nombreux à se reconvertir professionnellement au cours des trente dernières années[2]. Pour ne citer que quelques cas, un ingénieur d'études devient kinésithérapeute (père de Klim), une enseignante en langue et littérature russes se met à diriger un bowling-club puis une agence de tourisme (mère d'Adelaïda), une géologue se

[1] Durkheim É., Éducation et sociologie, PUF, éd. Quadrige, 2013 (1922), p. 64-65. Voir aussi à ce sujet : Darmon M., La socialisation, op.cit., p. 13-17. La métaphore de l'hypnose, peu « plaisante » aujourd'hui et peu compatible avec les représentations actuelles de l'enfance et de l'éducation, est heuristique, dit la sociologue, tant pour visualiser la force qui agit sur le socialisé que pour se rendre compte du caractère des influences qui émanent du socialisateur, lui aussi étant socialisé.

[2] D'après une étude, dans les années 1990 en Russie, ce phénomène a touché de 15 % à 20 % des actifs. Кабалина В., Кларк С., *Занятость и поведение домохозяйств. Адаптация к условиям перехода к рыночной экономике в России*, Росспэн, 1999. [Kabalina V., Clarke S., dir., *L'emploi et le comportement des ménages. Adaptation aux conditions de transition à l'économie de marché en Russie*, Rosspen, 1999.]

spécialise dans les traductions d'anglais, puis travaille dans la publicité (mère d'Oleg), un pilote d'avion vend du coton (père de Roustam), tandis qu'une météorologue se transforme en vendeuse dans un magasin d'alimentation (mère de Vélimir, non mobile).

La quasi-totalité des reconversions parentales évoquées dans les entretiens s'opère durant les années 1990, suivant ainsi la disparition de l'URSS. La littérature est abondante concernant cette période, appelée pendant quelque temps celle « de transition », car, selon la pensée savante comme politique, la Russie traverse à l'époque une étape vers le capitalisme[1], puis une « parenthèse », car, depuis les années 2000, un retour vers le passé communiste est identifié en Russie par nombre de chercheurs[2]. Enfin, récemment, les années 1990 sont nommées « drôles d'années »[3], la nomination reflétant probablement l'absence jusqu'ici de consensus parmi les chercheurs concernant cette période de l'histoire de la Russie. On apprend, en lisant de nombreux travaux, que, durant ces années, les citoyens du pays ont été amenés à vivre le changement du régime politique et le passage à l'économie du marché et à la propriété privée, s'accompagnant de l'inflation du rouble et de la libéralisation des prix, du démantèlement de secteurs entiers de la production – du complexe militaro-industriel à l'alimentation et à la confection –, de la réduction des prestations sociales et du désengagement de l'État vis-à-vis des salariés de l'enseignement, de la santé, de la science ou de la culture. Chargées en nombreux événements politiques comme économiques, les années 1990 en Russie sont marquées par des licenciements, des démissions et des reconversions massives de la population adulte de l'époque[4].

De trop faibles salaires, ainsi que leurs impayés systématiques, sont le plus souvent mentionnés dans les entretiens comme les raisons pour lesquelles les parents des

[1] Comme nous informe Anne Le Huérou, durant plusieurs années les approches en termes de « transition » « dominent incontestablement le champ des travaux de sciences sociales sur la Russie » ; elles ont aussi donné naissance à une discipline, « la transitologie ». Le Huérou A., Acteurs locaux et régionaux face aux transformations du pouvoir en Russie : 1989-1999, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2006, p. 18-19.
[2] Voir notamment Favarel-Garrigues G., Rousselet K., *La société russe en quête d'*ordre. Avec Vladimir Poutine ?, Autrement, 2004. De même, selon Kathy Rousselet, les années 1990 risquent d'être considérées comme « des années pour rien » : « Les années 1990 seraient-elles des années "pour rien" ? Au vu de l'évolution du pouvoir et des valeurs de l'opinion publique, on peut effectivement se le demander. » Rousselet K., « Les ambiguïtés de la société russe », *L'Économie politique*, 2004/1 n° 21, p. 35-44.
[3] Duprat-Kushtanina V., Vapné L., « "De drôles d'années" », Temporalités, 2015/22 [En ligne].
[4] Voir Berelowitch A., Wieviorka M., *Les Russes d'en bas* : enquête sur la Russie post-communiste, Le Seuil, 1996 ; Rey M.-P., dir., Les Russes de Gorbatchev à Poutine, op.cit. ; Favarel-Garrigues G., Rousselet K., dir., La Russie contemporaine, op.cit. ; Rousselet K., « Les grandes transformations de la société russe », Pouvoirs, 2005/1 n° 112, p. 23-34.

interviewés effectuent une reconversion professionnelle, voire parfois plusieurs[1]. Les trajectoires professionnelles de leurs parents apparaissent de cette façon fréquemment comme tourmentées ; et plutôt minoritaires, même s'ils ne sont pas absents, sont les interviewés qui présentent les parcours de leur mère ou de leur père autrement, à l'instar de Lada (non mobile) ou d'Élena C. : la mère de la première est enseignante d'anglais et celle de la seconde médecin cardiologue. Les deux mères se voient reprocher par leur fille respective un manque d'« ambitions » (Élena C.), voire d'« imagination » comme le rapporte Lada en parlant de sa mère qui « travaille, depuis une quarantaine d'années déjà, dans la même boîte ».

Pour une partie des parents, il ne s'agit pas d'un véritable changement de métier au cours des années 1990, mais davantage d'un exercice d'activités complémentaires à leur travail principal ou d'un abandon du secteur public au profit du secteur privé qui est train de se construire à l'époque en Russie. Quelques parents enseignants, par exemple, tout en occupant un poste à l'école ou à l'université, exercent comme répétiteurs privés (mères de Maria, d'Igor et d'Olessia). D'autres, formés en médecine, accordent des services aux particuliers : la mère de Polina, infirmière chirurgienne, travaille au-delà de l'hôpital municipal dans le cabinet privé d'un dentiste ; celle de Rosa, médecin radiologue, exerce, durant les années 1990, des soins de kinésithérapie à la maison et propose aussi des services vétérinaires. Pour plusieurs parents qui se maintiennent dans leur métier pendant les années 1990 en exerçant des activités complémentaires, l'écart entre celles-ci et le niveau et la nature de leur diplôme est parfois très sensible. Comme le dit Nina (non mobile), lors de « ces années de disette », son père, sculpteur diplômé et professeur dans le supérieur, gagne de l'argent supplémentaire en tant qu'agent de nettoyage ; le père de Sabina et de Sérafima (non mobile), mathématicien et enseignant d'université, effectue des commerces à titre d'appoint, à savoir vend des collants en nylon à ses collègues et à d'autres personnes ; la mère d'Irina, enseignante d'école en histoire, accepte, comme nous informe sa fille, « n'importe quel boulot » en dehors des heures d'école, y compris serveuse, dans des bars de Moscou, pendant les vacances scolaires[2].

[1] Dans deux cas seulement de mon enquête un changement de métier est évoqué comme ayant lieu « à l'appel du cœur » : celui du père de Sofia, ouvrier d'usine devenu fermier indépendant fin des années 1980, et celui du père d'Anton, artiste-peintre reconverti en prêtre orthodoxe dans les années 1990. Ces décisions de reconversion ne sont pourtant pas non plus détachées du contexte plus général dans un pays où louer une terre agricole ou exercer dans le domaine de la religion était auparavant peu ou pas possible.

[2] Évoquons aussi les grands-parents d'Irina (l'interviewée est élevée par sa mère et ses grands-parents maternels), touchés de plein fouet par les années 1990. Son grand-père, ancien professeur de solfège d'un

Plusieurs parents passent également d'un travail salarié à une activité entrepreneuriale. C'est le cas par exemple de la mère d'Élisaveta, guide de musée à la naissance de l'interviewée. Suite à sa démission en 1991, elle devient agent immobilier à son compte. Elle s'occupe en parallèle de vendre aux touristes étrangers des tableaux et des aquarelles de peintres pétersbourgeois, dans une tente sur la perspective Nevsky près du jardinet de Catherine II, gagnant de la sorte, comme le communique Élisaveta, « son salaire mensuel d'antan en une seule journée ». Elle ouvre ensuite un atelier d'encadrement qui utilise des matériaux achetés en Italie, puis une boutique de souvenirs, et, enfin, au début des années 2000, une galerie privée d'art. Pareillement, les parents de Vadim (non mobile), architectes travaillant, dans les années 1980, dans une « boîte soviétique ordinaire en agonie », pour citer leur fils, démissionnent et créent, dans les années 1990, leur propre agence d'architecture travaillant avec une clientèle privée. Ils construisent ainsi, au fil des années, de nombreuses résidences, urbaines et extra-urbaines, pour des élites locales.

Un lien entre la nature du diplôme, le métier initial et la nouvelle activité professionnelle parentale n'est pas toujours présent dans ce type de reconversion. Par exemple, le père de Larissa, ingénieur en chef d'un grand centre national de construction de fusées, démissionne en 1993 pour commencer une activité d'entrepreneur liée à la vente des pièces d'automobiles et de bois. Celui de Boris, officier sous-marinier diplômé d'une école militaire supérieure de Leningrad, quitte l'armée en 1991 pour diriger une entreprise privée qui s'occupe de l'exploitation de pierres naturelles. Enfin, plusieurs parents (pères d'Ékaterina, de Diamara ou de Vladislav), jeunes physiciens, mathématiciens ou biologistes à l'époque, abandonnent la science après avoir terminé leurs études doctorales pour développer « un business ».

Dans quelques cas, on rencontre également la situation où les parents, tout en restant, nominalement, dans leur domaine professionnel, font évoluer ou subissent des évolutions concernant la forme ou le contenu de leur travail. Ce sont par exemple certaines mères comptables de formation qui passent du salariat au sein d'une entreprise à un travail entrepreneurial de fournisseuses indépendantes de services de comptabilité et d'audit (mères d'Alexandra, d'Alina ou d'Anastassia). Ce sont aussi quelques pères formés

conservatoire supérieur de musique, retraité depuis les années 1980 et étant âgé de soixante-quinze ans dans les années 1990, travaille à l'époque comme veilleur de nuit chez un grossiste alimentaire et comme expéditeur dans une compagnie qui fait du « trafic de contrebande », selon les mots de sa petite-fille. Il reçoit son salaire sous forme de sucre, de pommes de terre, de plaids en laine et de vestes en cuir, dont les excès se vendent sur le marché par la grand-mère d'Irina, médecin endocrinologue en retraite.

comme ingénieurs ou mathématiciens, comme celui de Rodion (non mobile) et de sa sœur Glafira ou celui de Zinaïda, employés de centres de recherche pendant l'époque soviétique, qui occupent, depuis les années 1990, des postes de dirigeants dans de grosses compagnies internationales spécialisées en électronique ou télécommunication : « Comme papa le dit, toute sa vie il a exercé dans son domaine, c'est le domaine qui change », rapporte, avec un sourire, Zinaïda.

Plusieurs histoires de reconversions parentales sont ainsi recueillies au cours de l'enquête. Toutes ces reconversions ne s'effectuent pas avec un succès égal, et il s'agit rarement de parcours parental non doté d'une dimension symbolique d'ascension ou de déclassement sociaux. Notons que les interviewés en sont bien conscients. Le silence et la façon de parler de leurs parents traduisent parfaitement tantôt une gêne et une souffrance, tantôt une fierté ainsi qu'un souci d'embellir ou de normaliser les trajectoires parentales. Si ces changements de trajectoire et de statut professionnel des parents des interviewés sont présentés ici, c'est parce qu'ils ont grandement contribué, selon mon hypothèse, à former chez ces derniers les représentations sur leur propre pays ainsi que sur des pays étrangers. Or, une instabilité économique ou professionnelle des parents durant les années 1990 apparaît comme la situation à travers laquelle les enfants apprennent que la Russie est un pays infirme ou indifférent, voire hostile, en tout cas « pas normal », en ce qui concerne son rapport envers ses propres citoyens. En parallèle, une représentation est enseignée concernant d'autres pays, en l'occurrence occidentaux, « civilisés » et « développés », où un pareil rapport est exclu et où les gens vivent selon leur mérite et leur souhait, dans des conditions matérielles à leur mesure et en sécurité.

En brève annonce des propos qui vont suivre, on n'observe pas en effet de grande différence entre les interviewés issus de familles en difficulté et ceux évoluant auprès de parents jouissant d'une prospérité durant les années 1990 : les reconversions parentales heureuses comme malheureuses transmettent aux enfants une méfiance envers la Russie et leur apprennent à créditer d'une supériorité des pays étrangers en tant que modèle. Examinons, avec des exemples, ces deux cas de figure.

Des frustrations familiales assimilées sont très visibles dans les entretiens où les parcours parentaux sont heurtés ou laborieux durant les années 1990. Ces parents apparaissent, à travers les propos de leurs enfants, comme épuisés, parfois à l'extrême, face à des multi-activités contraintes, à une instabilité et à une pénurie prolongées. Les années 1990 sont

évoquées dans ces entretiens avec les termes « bordel » (Klim) et « duperie » (Ksenia). « Les salauds se sont enrichis et ils s'en fichaient des gens simples et honnêtes, » nous explique Irina. Les parents de ces interviewés sont présentés comme ayant subi des difficultés sans les mériter : en tant que victimes d'une volonté politique mal placée et créant de lourdes injustices et des humiliations, durement acceptables.

> Moi, je suis de ces familles qui ont été dupées dans les années 1990. Et tous ces problèmes qui sont apparus dès lors, c'était terrible. J'ai grandi dans… [Sa voix s'étrangle et son intonation devient ensuite de plus en plus revendicative.] Depuis petite, je voyais ma famille sans argent. Le frigo était vide, on ne mangeait que des pommes de terre que nous plantions nous-mêmes. […] Pour me préparer plus ou moins à la rentrée – vêtements, fournitures scolaires –, maman devait travailler la nuit ! Moi et mon frère, on n'avait pas de distractions comme les autres enfants : on ne voyageait pas, on pouvait se permettre peu de choses. Mon premier travail à moi, c'était à douze ans. Parce que je comprenais bien que la vie était difficile pour ma maman. […] Je la voyais galérer. (Ksenia. Sa mère, issue d'un lycée professionnel, est une petite employée de bureau dans le public. Durant les années 1990, elle vit grâce à des activités complémentaires peu qualifiées et à l'exploitation d'une parcelle de terrain. Le diplôme et le métier de son père ne sont pas renseignés ; ses parents divorcent peu après sa naissance.)
>
> Je suis d'une famille toute simple et mes parents sont simples. […] Nous étions pauvres. [...] En partie, je ne le comprends que maintenant [après avoir vécu en France]. En partie, je le savais, moi, petite, car il y avait beaucoup de gens malhonnêtes et mal instruits qui sont devenus riches d'un coup. […] Depuis toujours, j'avais ce sentiment douloureux d'injustice. Mes parents ont travaillé toute leur vie et n'ont rien gagné pour leur vieillesse. Ce n'est pas normal. (Véra. Ses parents sont au chômage durant de longues périodes dans les années 1990. Ils vivent d'emplois temporaires sur des chantiers privés et d'activités annexes. La mère de l'interviewée, diplômée dans le supérieur, travaille quelque temps comme laveuse de sols, puis comme vendeuse sur les marchés, et elle devient ensuite ouvrière en bâtiment, tout comme son mari.)
>
> Ensuite, ce bordel a commencé quand il a été décidé d'en finir avec l'URSS. Mes parents ont alors perdu leur travail. Je me rappelle très bien ce triste cirque. À partir d'un moment, ma mère est parvenue à trouver un emploi en tant que médecin à l'usine d'embouteillage. Elle a été payée par des bouteilles de vin ! Sans étiquette. J'avais environ onze ans [1991-1992] et je me rappelle bien cette idylle familiale : en soirée, toute la famille se réunissait autour de la table pour coller des étiquettes sur les bouteilles de vin. [rire jaune] […] Et le lendemain, papa allait les vendre sur le marché. Un jour, il n'est pas revenu à l'heure et nous avions une peur bleue : « Que lui est-il arrivé ? Peut-être que les flics l'ont arrêté ?! » Nous n'étions

pas sûrs que c'était légal de vendre du vin comme ça ! Donc, avec maman, on a mis les bouteilles, qui restaient encore, dans la cave, au cas où les flics viendraient chez nous. (Klim. Son père est ingénieur de formation, sa mère médecin généraliste.)

Comparé à Irina ou Ksenia, prises par leurs souvenirs amers et peu partantes pour discuter davantage de leur vécu, Klim s'avère plus disponible pour dévider son expérience. Il laisse notamment découvrir quelques traces d'apprentissages qu'effectuent à son égard ses parents, confrontés à des dérégulations et à d'imprévisibles changements au cours des années 1990. Il développe ainsi plus tard dans l'entretien au sujet de ses parents :

Klim : Je me rappelle très bien que l'État, dans ma famille, c'était un mal. Un mal qui peut t'attaquer à n'importe quel moment. Quelque chose contre quoi il faut savoir résister. « [Klim,] ne crois pas à ce que tu entends à l'écran [de la télévision]. Ce sont des bandits, ils mentent aux gens, ils ne pensent qu'à l'argent et au pouvoir ! » [entendais-je]. « [Klim,] dans notre maudit pays, tous galèrent pour quelques sous et ensuite un mec, habillé comme un policier, vient chez toi et s'approprie tous ces sous que tu as peiné à gagner. Et il te donne de plus un grand coup de pied aux fesses. Et tu peux te consoler en te disant que tu t'en es encore bien tiré », [me disaient-ils].

OG : Ce sont tes parents qui te disaient ça ?

Klim : [il rit] Ils ne disaient pas ça de façon si directe. Mais… grosso modo, c'était… [ça]. Je le savais, moi, depuis l'enfance, que notre État est un mal.

OG : Et maintenant, penses-tu de la même façon ?

Klim : Mmm… non. C'est-à-dire, maintenant, je comprends que… que c'est partout en effet. J'ai vécu aux États-Unis, je vis en France et je te jure que c'est la même chose partout dans le monde. Moi, j'avais [acquis] cette idée qu'aux États-Unis ou en Europe on pourrait vivre normalement sur le plan matériel. D'ailleurs, les États-Unis, je les ai vus comme… [il continue sur le ton enthousiaste] Freedom-Freedom-Freedom ! Je te ne cache pas que j'avais [reçu] cette idée-là, que tout va mal chez nous et que tout va bien chez eux. Mais ensuite, j'ai changé d'avis.

OG : Cette idée-là, que tout va mal chez nous et que tout va bien chez eux, d'où t'est-elle venue ?

Klim : Écoute, je ne m'en souviens pas trop. [en réfléchissant] C'était dans l'air ! [À un autre moment de l'entretien, en répondant à ma question sur les personnes qui l'ont poussé à s'inscrire dans une école secondaire russo-américaine,

> récemment créée dans sa ville de province, avec le soutien financier du gouvernement des États-Unis et de fonds privés comme Rotary.] Je le savais, moi, qu'étudier dans cette école est mieux que dans une école ordinaire. Et… ce sont mes parents qui voulaient m'inscrire là-bas. Je ne pense pas que ce soit avec le but que je parte ensuite à l'étranger. [petit rire] Quoi que… Comme ils me disent maintenant : « Dieu merci que tu sois parti [de la Russie] ! »

On voit, à travers ce cas, que les représentations s'enseignent de différentes façons, d'ailleurs combinées. Ce processus peut être verbal et, même si non pas sans difficultés et hésitations, Klim est en mesure de restituer les propos – où son prénom est par ailleurs mentionné – par lesquels il est informé, depuis très jeune, de la manière dont les individus vivent dans son pays et quels dangers les attendent en y demeurant. L'apprentissage par des mots se prolonge et se renforce par celui qui s'effectue à travers des actions d'adultes et, plus généralement, à travers des situations dont l'interviewé est témoin dans son enfance et qu'il interprète – en s'appuyant, vraisemblablement, sur les interprétations parentales. C'est un « bordel » et un « triste cirque », comprend-il, que les gens sont amenés à connaître suite à la fin de l'URSS, « décidée » en hautes sphères, à savoir par des « bandits » qui « ne pensent qu'à l'argent et au pouvoir ». Ce sont « les flics », apprend le Klim de onze ans, qui auraient arrêté son père sur le marché où il échange en argent ce que la mère de la famille reçoit en tant que salaire. L'interviewé « sait » également, vers ses quinze ans, que se préparer à passer le concours dans l'école américaine est une démarche pour son bien.

Apparaît en outre dans l'entretien avec Klim la figure de son frère aîné, ce dernier se révélant comme l'agent principal qui transmet à l'interviewé l'idée que les pays occidentaux, en particulier les États-Unis, incarnent la liberté. Le frère est beaucoup plus âgé (né en 1964) que Klim (né en 1980). Il est présenté dans l'entretien comme un punk qui, à l'époque, écoute la musique correspondante et va à l'université d'une petite ville soviétique de province avec une crête iroquoise. Pour cette raison, ce jeune homme est accusé, selon l'expression de Klim, « de propagande des valeurs bourgeoises, comme on disait à l'époque ». Une commission vient à leur appartement, comme s'en souvient Klim ayant à ce moment-là cinq ans environ, pour examiner la bibliothèque et les magnétocassettes de son frère ; celui-ci est exclu de l'université. Envoyé ensuite dans l'armée, dans des forces de protection nucléaire, biologique et chimique réputées pour être extrêmement nuisibles pour la santé, le frère de l'interviewé est amené à son retour à quitter sa ville d'origine pour s'installer à Novossibirsk. Dans cette ville, il parvient à se

réinscrire pour des études supérieures. Il est actuellement professeur de la langue française à l'université. La trajectoire de son frère semble importer beaucoup dans la formation des représentations de Klim, en commençant par le service militaire (« heureusement, [mon frère est] revenu [de l'armée] en bonne santé, mais il m'a bien expliqué qu'il ne faudrait aucunement aller là-bas ») ou par la valorisation de la culture occidentale qui devient pour l'interviewé, enfant puis adolescent, un étalon de mesure en termes de liberté d'expression (« Quand je ne maîtrisais pas encore la langue française, [prénom de son frère] m'a bien communiqué son addiction pour le rock français, pour tout ce qui est, plus généralement, la culture underground et le non-conformisme »). Notons que le frère de Klim ne migre pas de Russie. Cette action est pour autant accomplie par sa fille unique, la nièce de l'interviewé, avec laquelle il a une légère différence d'âge.

Comme on le voit enfin à travers la dernière phrase de cet extrait d'entretien, Klim reçoit également, de la part de ses parents, des messages qui comportent des connotations positives de l'acte d'émigration (« Dieu merci que tu sois parti [de la Russie] ! »). Plusieurs autres interviewés sont par ailleurs destinataires de pareils messages socialisateurs, qu'ils entendent constamment, depuis leur enfance jusqu'à l'âge adulte (voir plus bas à ce sujet). Plus généralement, nombreux sont les exemples qui illustrent la manière dont les parents, frustrés dans leur pays, apportent leur contribution en enseignant aux enfants qu'il existe « une autre vie » que celle qu'ils mènent eux-mêmes et que cette dernière se déroule hors de la Russie. La force de ces messages repose, d'une part, sur le constat des difficultés chroniques que vivent les parents, et, d'autre part, sur le fait que ces propos émanent des parents, à savoir des adultes avec lesquels les interviewés sont en relations exclusives : étroites et chargées d'affect.

En particulier, quelques mères apparaissent dans les entretiens comme celles dont les vies sont « fauchées » et « déraillées » (Zarina), qui sont « plongées dans leur quotidien sombre, peu gai » (Polina), et qui ne veulent surtout pas que leurs enfants – les filles notamment – s'approprient leurs expériences en tant que modèle. Une aspiration à « une autre vie » s'enseigne ainsi. Explicitement, les ambitions de la mère de Zarina sont ciblées autour des études supérieures. Implicitement, une vision est inoculée que des études supérieures ne garantissent pas aux enfants une meilleure vie, car, par définition, celle-ci est impossible dans « ce pays » qu'est la Russie. Cette « autre vie » se localise – « naturellement » (Polina) – ailleurs.

Zarina : Ma mère, il faut dire que sa vie a été complètement fauchée. Elle a terminé l'école avec la mention Excellent, mais ensuite, toute sa vie a déraillé. Quand cela [l'effondrement de l'URSS] a commencé, tout ça… Et, bien sûr, elle voulait une autre vie, pour moi et pour ma sœur, même si elle n'arrivait pas à bien formuler en quoi cela consistait, cette autre vie.

OG : Que disait-elle exactement ?

Zarina : [en réfléchissant] Je ne me souviens pas trop de ses formules. Mais, par exemple, on comprenait qu'il faudrait bien étudier, obligatoirement. Avoir – obligatoirement ! – la mention Excellent, même si cela pouvait ne servir à rien dans ce pays. [petit rire] Elle m'a fait une scène quand cela est devenu clair que je terminerais [l'école] sans mention. En bref, elle voulait une autre vie pour nous, même si elle ne comprenait pas bien comment nous aider. [Les parents de Zarina sont petits employés de chemin de fer. Ils ont divorcé durant son enfance. Selon l'interviewée, son père n'aidait pas sa mère à éduquer leurs deux filles.]

[En répondant à la question sur la raison pour laquelle sa grand-mère (ouvrière d'usine) et sa mère (infirmière) étaient « passionnées » par la France.] Je pense que c'est typique des femmes russes. Elles sont plongées dans leur quotidien sombre, peu gai, elles travaillent dur, et cela sur fond d'une dégradation de la population masculine, alcoolisée, en voie d'abrutissement, surtout en province. Et elles rêvent naturellement d'une autre vie ! Mais où est-elle si elle n'est pas à l'étranger, en France, la patrie de d'Artagnan ?! [en souriant] (Polina)

Depuis très jeunes, les interviewés sont ainsi bien convaincus, comme s'il s'agissait d'une donnée vérifiée, que la Russie est un pays où il n'y a pas ou peu de perspectives positives pour ses citoyens et où la vie est beaucoup plus dure que dans d'autres pays. Ce n'est pas immédiatement qu'ils ont la possibilité de confronter cette représentation enseignée à leurs propres expériences. Plusieurs, dont Polina, atteignent l'âge adulte avec une idée identique à celle de leurs parents. Le rapport de cette interviewée envers la France est présenté par elle comme « l'amour génétique », c'est-à-dire transmis par les gènes de sa lignée maternelle. Ses propres pratiques et actions, telles que la lecture, le choix du français comme langue étrangère à l'école ou son départ à Lyon en tant que fille au pair, apparaissent largement guidées par cette représentation de la France. Il serait ainsi erroné d'attribuer les constructions mentales de Polina à sa faculté d'imagination. Il s'agit de croyances tout à fait conformes à son milieu : partagées, inscrites dans son réel, reposant sur des institutions, notamment familiales, et expérimentées principalement de manière genrée. Quant aux représentations de la grand-mère et de la mère de l'interviewée, celles-ci ayant elles-mêmes reçu une éducation, la tentation est grande de les attribuer à un

« imaginaire » détaché du « réel ». D'ailleurs, Polina n'hésite pas à le faire, car, selon elle, ces deux femmes « rêvent », quoique « naturellement ». Mais, comme cela a été dit plus haut et comme l'extrait de l'entretien avec Polina montre, ces représentations sont ancrées dans le vécu réel et y prennent source. À cet égard, on peut citer les propos de Gérard Mauger quant aux « projets irréalistes » d'ascension professionnelle des jeunes de classes populaires en France qu'étudie ce sociologue. « Leur "irréalisme" est parfaitement adapté à leur réalité », écrit Mauger. Or, ajoute-t-il, dans les conditions où toute ascension sociale « réelle » est peu possible, ces projets permettent aux jeunes « d'échapper aux classements négatifs liés aux positions réellement occupées […] et de conserver intactes prétention et estime de soi »[1]. Cette même fonction remplit en effet « la patrie de d'Artagnan » pour la mère et la grand-mère de Polina.

Un scénario un peu différent de la socialisation familiale à l'étranger apparaît dans les entretiens auprès des interviewés dont les parents peuvent être considérés comme « les gagnants » du nouveau régime politique et économique de la Russie[2]. En même temps, ceux-ci n'ont en effet guère à proposer à leurs enfants un modèle autre de perception que celui qui vient d'être examiné. Il s'agit également d'enseigner aux enfants une représentation sur l'État hostile, au mieux « absent »[3] qui n'assure pas à ses citoyens une sécurité minimum, sinon empêche leur autoréalisation professionnelle ou leur enrichissement économique. La période durant laquelle s'effectue principalement cet

[1] Mauger G., Les bandes, le milieu et la bohème populaire, op.cit., p. 161.

[2] Pour une étude du processus de restructuration des anciennes élites en Russie postsoviétique, voir Chmatko N., Saint Martin de M., « Les anciens bureaucrates dans l'économie de marché en Russie », Genèses, 1997, n° 27, p. 88-108. L'une des idées principales soutenues par les auteures consiste à dire que, « malgré les réformes et les transformations radicales intervenues dans le système politico-économique, il n'y a pas eu de changement capital des élites économiques » en Russie durant les années 1990 : « L'ancienne nomenklatura a souvent su utiliser à son profit la libéralisation économique, amorcée de fait sous le régime précédent. Bien que le marché de l'emploi ait été bouleversé, la répartition des positions dominantes et dominées n'a pas subi de transformation révolutionnaire comme cela avait été le cas dans les années 1920 » (ibid., p. 108). On peut noter à ce propos qu'un capital social, scolaire ou économique, demande d'être entretenu et développé et qu'il ne garantit pas tout seul sa propre pérennité. Il ne serait ainsi pas exact de dire que les élites de l'URSS sont automatiquement arrivées vers des positions dominantes en Russie. Leur légitimité a été remise en question, et leurs actions pour se reconvertir, ainsi que d'autres efforts pour s'inscrire dans le nouvel espace socio-économique et socio-politique doivent être pris en compte et étudiés. À ce sujet, voir deux autres articles de Monique de Saint Martin, dans lesquels sont mis en avant les comportements d'adaptation des élites françaises face à la menace de déclassement qu'apportent des changements dans le système éducatif et dans le marché du travail en France. Saint Martin de M., « Noblesse sociale et noblesse scolaire : analyse sociologique de quelques cas de reconversion », in Les noblesses européennes au XIXe siècle. Actes du colloque de Rome, 21-23 novembre 1985, École Française de Rome, 1988. p. 395-406 ; Lebon F., Linares de C., « Les jeunes "favorisés" et les autres. Entretien avec Monique de Saint Martin », Agora débats/jeunesses, 2009/3 n° 53, p. 59-71.

[3] L'expression est utilisée par Vadim (non mobile) quand il parle de l'ascension professionnelle et matérielle rapide de ses parents architectes, présentée comme le fruit de leurs propres bonnes initiatives et efforts et à laquelle l'État ne contribue aucunement.

apprentissage est pourtant légèrement déplacée dans le temps : pour cette fraction des interviewés, il ne s'agit pas du début des années 1990, comme pour le groupe précédent. Les plus grandes difficultés, perturbations et frustrations des parents de ce groupe se situent autour de l'année 1998, pour se prolonger dans les années 2000.

Donnons d'abord, à travers quelques cas, une idée de ce que sont ces familles et comment elles sont présentées dans les entretiens. En effet, même si les années 1990 dans l'ancienne URSS sont décrites communément en littérature comme ayant provoqué une « chute vertigineuse du niveau de vie dans le pays »[1], ce ne sont pas, loin de là, tous mes interviewés qui parlent d'une « misère » ou d'un « bordel » que leurs parents sont amenés à vivre durant leur enfance ou adolescence. Ils ne se rangent non plus pas, à la manière de Ksenia ou de Véra, à côté de familles « dupées » et « pauvres ». La disparition de l'Union soviétique et les années 1990, révélées par les chercheurs en la matière comme étant une période au moins remuante pour tous les Russes, n'apparaissent en effet pas dans leurs récits en tant que telle. Tout se passe comme si la période en question n'avait pas produit d'effets notables sur la vie de leurs parents qui ne connaissaient pas de difficultés matérielles ni de brusque déclassement professionnel et social. La situation actuelle de la famille d'origine sera présentée dans une bonne partie de ces cas comme sa situation tout court où les parents apparaissent, par exemple, comme « businessmen », « économistes » ou « ingénieurs de formation ». Il n'est pas rare que mes questions sur le passé des « businessmen » ou sur le devenir des « ingénieurs de formation » soient éludées, sinon aboutissent à des réponses succinctes, parfois à une gêne et au passage à d'autres sujets. On le voit dans quelques fragments d'entretiens.

> OG : Concernant les métiers de tes parents, sont-ils en lien avec le théâtre ?
>
> Olga D. : Non, pas du tout. Personne de ma famille n'est passionné par les arts.
>
> OG : Que font-ils dans la vie ?
>
> Olga D. : Rien d'extraordinaire. Ils sont en effet ingénieurs. [Il se crée un moment de silence dont l'interviewée ne profite pas pour développer.]
>
> OG : « Ingénieur », pour moi, franchement, c'est un métier un peu… Beaucoup de gens étaient en effet ingénieurs dans les années 1980, puis certains ont changé de métier.

[1] Daucé F., La Russie postsoviétique, La Découverte, 2008, p. 51-53.

Olga D. : Non, les miens étaient toujours ingénieurs. [L'interviewée commence à s'occuper de son smartphone en produisant quelques bips.] Maman ne travaillait plus à partir d'un moment. Papa… Oui, on peut dire qu'il n'a pas changé de métier. Il travaillait par ci et par là, en business, je ne sais pas trop. [Après un moment de silence, nous passons à un autre sujet. Au cours de l'entretien et de notre communication post-entretien, j'apprends que le père d'Olga D. s'occupe d'un business au niveau international et que sa famille habite entre l'Ukraine et la Bulgarie, étant propriétaire de biens immobiliers dans ces deux pays. La sœur aînée d'Olga D. habite en Angleterre après y avoir étudié.]

OG : Dans les années 1990 – une époque assez particulière en fait –, qu'est-ce que sont devenus vos parents ? [Le père est présenté dans l'entretien comme « économiste », la mère comme « philologue et rédacteur ».]

Konstantin : Mmm… Vous posez en effet des questions trop privées, je trouve ! Je pensais qu'on parlerait davantage de l'INSEAD et de la France. […] Ok, euh… Il m'est difficile de dire quelque chose de concret à ce sujet. [en réfléchissant] Mmm... Les années 1990… Dans notre pays, à ce qu'il paraît, tout allait très mal. Oui, très mal. Mais je ne m'en souviens pas trop. [Konstantin est pourtant parmi ces rares interviewés qui sont nés à la fin des années 1970 ; il a treize ans en 1991.] Nous [ma famille], on vivait assez… Selon les normes d'aujourd'hui… On vivait dans une certaine… pauvreté, on peut dire. Euh... selon les normes d'aujourd'hui disons, nous, nous étions… une classe moyenne. Et donc, dans les années 1990, nous ne vivions pas… mieux que les autres. Disons, dans ma famille, il n'y avait pas d'usines pétrolières ni chimiques-métallurgiques. Mais, malgré ça, on survivait… on survivait d'une certaine façon. Pas vraiment survivait, mais… Je comprends que la majorité des gens vivait beaucoup plus difficilement… Peut-être. Mais moi, par exemple, j'ai travaillé à partir de ma deuxième année [d'université]. Moi, en deuxième année, je suis allé travailler et ce pour soixante dollars par mois ! [Comme il suit de son récit, c'est dans la compagnie de son père que l'interviewée a travaillé pendant ses études en tant que stagiaire.]

Inna : [En répondant à ma question si la disparition de l'URSS était synonyme d'époque difficile pour ses parents.] Non. Avant que l'URSS se soit effondrée, ils avaient déjà un petit business.

OG : « Un business » ? Il me semble que ce mot n'existait pas encore à l'époque…

Inna : [après un silence] Tu as raison. Attends, comment on appelait ça ? Quand on achète des choses en Finlande, par exemple, et puis qu'on les revend pour plus cher ? Ce mot m'échappe.

OG : La spéculation ?

> Inna : Oui. [après un silence] Oui, peut-être. [après un silence] Oui, on traitait ça de spéculation. [elle toussote]

On voit à travers ces paroles que la tâche de présenter leur famille d'origine à une interlocutrice peu connue n'est pas facile pour ces interviewés. Les silences d'Olga D., les nombreuses rectifications de Konstantin ou la réticence d'Inna à employer le mot stigmatisant de l'époque soviétique pour nommer le commerce de ses parents nous signalent une volonté de se préserver de reproches supposés et que l'on souhaiterait éviter. On pourrait penser que leurs parents ont réussi par un moyen pouvant être jugé illicite et que ces interviewés éprouvent une sorte de honte en parlant de ce sujet : ils souhaitent clairement garder un certain mystère autour des trajectoires de leurs parents, pouvant pourtant être qualifiées d'heureuses et de réussies et susciter une fierté.

En revanche, concernant les années 1998-2000, les paroles de ces interviewés sont plus précises et souvent nettement négatives en ce qui concerne la Russie. C'est plutôt la crise économique de 1998 et surtout l'arrivée au pouvoir de Vladimir Poutine qui ont sensiblement affecté la situation financière et professionnelle de leurs parents, et non pas le difficile passage à l'économie de marché et à la propriété privée comme dans le groupe précédent d'interviewés. En tant qu'illustration, citons l'entretien avec Natalia qui identifie en effet non pas les années 1990, mais bien les années 2000 comme les plus difficiles pour ses parents, « businessmen » florissants de Moscou :

> Natalia : En fait, quand cette émigration massive des Russes en Angleterre a commencé, il y avait déjà là-bas un million et demi de Russes. J'ai lu des statistiques.
>
> OG : Quand s'est produite « cette émigration massive » ? Dans les années 1990 ?
>
> Natalia : Non, non, plus tard, plus tard ! À compter du début des années 2000, quand tout a commencé à rouler vraiment mal. Beaucoup de businessmen sont partis ; ils ont d'abord envoyé leurs enfants, puis leurs femmes…

De même, comme nous communique Élisaveta, « tout a commencé avec l'emprisonnement de Khodorkovski » en 2003 : l'interviewée, qui a douze ans à l'époque, est informée de première main de ce procès, car un des avocats de Khodorkovski est le voisin et ami de sa famille. « Je savais à cent pour cent que [dans ce procès] tout était illégal. C'était un théâtre absurde ! Comme si lui était le seul criminel du pays ! » dit-elle

pour conclure que c'est à partir de ce moment qu'« il est devenu clair pour tous que rien ne serait mieux par la suite ».

Ce qui apparaît véhiculé à ces interviewés par leurs parents, c'est que la Russie est un pays où les initiatives privées, les efforts individuels des citoyens sont étouffés et que l'État russe met des obstacles à l'entrepreneuriat, à l'enrichissement personnel et à la gestion des biens économiques. En parallèle, leurs parents se révèlent respectueux, pour ne pas dire admiratifs, envers les pays occidentaux où, selon eux, le cadre politique et juridique est stable, la propriété privée est sacrée et où les gens en voie d'enrichissement sont maîtres de leur fortune et ne s'exposent pas à des risques et dangers émanant d'une capricieuse volonté des dirigeants ou d'un système législatif ou bancaire inefficace, opaque et contradictoire.

Présentons de tels rapports parentaux et leurs répercussions sur les enfants à travers le cas d'Ékaterina. Ce cas est doublement intéressant, car l'interviewée reçoit de la part de ses parents des messages qui ne sont pas tout à fait identiques, mais à la fois bien orchestrés entre eux.

> Ékaterina : Mes parents voulaient bien que j'aie une expérience de vie à l'étranger. Parce que, malgré tout, c'est une bonne expérience. Ils espéraient, bien sûr, dès le début, que je partirais sans revenir…
>
> OG : Pourquoi dis-tu « bien sûr » ?
>
> Ékaterina : Bah, c'est une posture assez fréquente en Russie qu'il est temps de s'en aller, non ?! Tout le monde en parle. Mes parents n'étaient pas sans sensibilité envers cela. Selon eux, en termes d'avenir, rester en Russie c'est… [quelque chose à ne pas souhaiter à leur fille].
>
> OG : Tu veux dire que, selon eux, tout est mauvais en Russie ?
>
> Ékaterina : Oui, ils pensent ainsi. Par exemple, mon père sait très bien combien sa situation [professionnelle] est incertaine et comment cela peut être dangereux de gagner de l'argent, de manière plus ou moins importante, dans notre pays. Quant à ma mère – elle travaille dans l'art –, elle sait très bien qu'elle est moins bien payée que ceux qui travaillent au McDonald's. Voici pourquoi – et je les comprends par ailleurs – ils voulaient que je parte de Russie pour toujours. […] Il est dangereux en Russie de gagner beaucoup, ce n'est un secret pour personne. Peu de gens en Russie parviennent à gagner honnêtement des sommes plus ou moins importantes, et encore moins à exercer un travail un minimum intéressant.

À travers l'expérience de son père, physicien-atomiste qui abandonne la science et se met à gagner de l'argent dans le domaine de la vente d'ordinateurs, l'interviewée apprend d'abord que la Russie est un pays où les gens instruits ne trouvent pas leur place, peinent à rentabiliser professionnellement leurs diplômes supérieurs et, étant confrontés à des difficultés matérielles, n'exercent finalement pas dans le secteur pour lequel ils ont été formés. Elle précise notamment dans l'entretien que la raison de la reconversion de son père était d'ordre purement économique :

> Mon père aime toujours la physique. Il lit jusqu'à présent des livres scientifiques avant de s'endormir, il y en a toujours quelques-uns sur sa table de nuit. Mais comme la science est une activité presque non rémunérée en Russie, lui, en tant qu'homme responsable, ayant une femme et deux filles… [en rebondissant] C'était naturel qu'il veuille assurer notre bien-être ! [S'ensuit un passage où l'interviewée décrit les difficultés matérielles de la jeunesse universitaire de ses parents.] Les enfants, cela veut dire des contraintes. Mes parents ont alors décidé qu'ils ne voulaient pas nous élever dans cette misère.

Ékaterina est ensuite amenée à comprendre que l'entreprise de son père est constamment menacée de tous les côtés. Ce dernier est régulièrement confronté à des tracasseries administratives épuisantes et doit veiller à satisfaire tel ou tel fonctionnaire ou organisme institutionnel donnant le feu vert à ses démarches (la fameuse « protection » est évoquée en tant qu'indispensable dans le business « à la russe »[1]). Les résultats de son travail peuvent se voir appropriés, partiellement ou totalement, à n'importe quel moment. Par conséquent, sa famille, comme le mentionne Ékaterina – en parlant en effet d'un sujet tout autre, lié à la location de son logement à Paris –, possède des comptes bancaires à l'étranger : l'interviewée doit apprendre, depuis très jeune, que le cours du rouble est instable et que sa chute n'est jamais exclue, qu'il faut se méfier des banques russes et que, plus généralement, la fortune construite avec tant d'efforts peut disparaître du jour au lendemain. L'insécurité est enfin encore plus inquiétante, car l'État russe n'assure pas de cadre juridique univoque et transparent à l'entrepreneuriat de sorte que, comme le dit la jeune femme, on ne peut pas faire en Russie un business à la fois « honnêtement » et « avec succès ». Pour réussir, il est alors nécessaire de recourir à des moyens réprouvés. L'interviewée évoque notamment, dans un moment de l'entretien et de façon très rapide, un « personnage », présenté d'abord comme « ami » et « collègue » de son père et portant le surnom de « Forestier », pour sa manière particulière de gérer ses relations avec les

[1]À ce sujet, cf. Kliamkine I., « Bureaucrates et hommes d'affaires », in Mendras M., dir., Comment *fonctionne la Russie ? Le politique, le bureaucrate et l'oligarque*, CERI/Autrement, 2003, p. 37-58.

concurrents, potentiels ou effectifs, à savoir en les amenant dans une forêt : « [sèchement, à ma demande de donner plus d'informations] Je ne sais pas ce qu'il faisait exactement avec eux. Heureusement, je ne connais pas personnellement cet individu. Il a d'ailleurs grimpé très vite les échelons. Mais j'étais trop petite pour tout savoir. » Toutes ces informations que reçoit l'interviewée concernant les activités de son père sont une occasion de disqualifier la Russie qui représente, pour cette jeune femme, comme pour beaucoup d'autres, « le pays absurde » qui met ses citoyens devant des dilemmes moraux difficiles à résoudre : d'une part, son père, ne voulant pas élever ses enfants « dans cette misère », entreprend des actions pour en sortir ; d'autre part, des considérations morales doivent l'empêcher d'adhérer aux comportements dudit « Forestier » afin de prospérer. Les businessmen occidentaux ne sont pas censés, selon l'interviewée ou plutôt selon ses parents, vivre ces dilemmes : « En Europe, le business, le commerce est une activité honorable. Les États aident les gens à ouvrir des entreprises. Tout va en faveur de leurs projets », explique-t-elle.

À travers l'expérience de sa mère, qui est restée en activité dans son métier initial mais travaille pour « un salaire minuscule » (« on rit toujours à ce propos dans ma famille », dit Ékaterina en parlant des montants que reçoit sa mère en tant que conférencière dans le supérieur et auteure d'articles portant sur l'art et la culture), l'interviewée a l'occasion d'apprendre que la Russie est un pays où les gens investis dans une activité professionnelle intellectuelle et culturelle sont sous-estimés et que leur travail n'est pas récompensé décemment. Les faibles bénéfices économiques que sa mère peut retirer de son métier sont dès lors réinterprétés pour qualifier la Russie de pays qui n'a pas besoin de gens instruits, qui place ces derniers dans des conditions matérielles impossibles et œuvre ainsi pour les faire disparaître. Ce n'est que grâce à son époux, nous informe la jeune femme, que sa mère parvient à exercer son métier à la hauteur, à savoir « éditer ses recueils d'articles, aller à des festivals du cinéma [à Berlin] et visiter des biennales sans être préoccupée par l'argent ».

Un tableau fort sombre se dresse ainsi quant à la Russie où vivent les parents d'Ékaterina, un homme d'affaires réussi et une critique d'art reconnue, qui se sentent constamment dévalorisés, menacés, voire assiégés : on comprend que, dans leur pays, il est inutile de faire augmenter ses capitaux économique ou culturel, que ces businessmen sont contraints de recourir à des moyens réprouvés et amoraux pour prospérer, mais ce sans garantie de pouvoir construire une fortune importante, et que ces intellectuels sont écartés de la

possibilité de vivre de leur vocation, devant alors chercher d'autres méthodes pour se maintenir.

Il serait exagéré de dire qu'Ékaterina reproduit à l'identique les représentations parentales et ne prend aucune distance envers celles-ci. Au contraire, durant l'entretien, elle tient constamment à marquer sa différence d'avec ses parents. Ces derniers, rappelons-nous, espéraient son départ sans retour, mais l'interviewée annonce : « je vais peut-être les décevoir, je vais peut-être rentrer à Moscou » (et elle rentre en Russie après trois années d'études en France). Ses parents nous sont présentés comme issus d'une « génération soviétique » : « Ils n'ont pas vécu à l'étranger. Ils voyagent souvent, c'est vrai, mais ils ne connaissent pas la vie à l'étranger, au contraire de moi. » Ékaterina souligne également que, contrairement à « beaucoup de Russes », elle ne voulait pas partir à l'étranger « par tous les moyens » : « Cette idée-là, je ne l'avais pas du tout. [en mimant quelqu'un en état de panique] "Oh, mon Dieu ! il faut absolument me rendre en Europe ! C'est urgent, vite ! M'accrocher là-bas par tous les moyens, trouver un mari, demander l'asile, pourvu que je ne reste pas en Russie !" [sur le ton posé et raisonnable] Non, moi, je comprends bien que, selon les circonstances, je peux vivre en Europe comme en Russie. »

En même temps, à travers plusieurs répliques de l'interviewée, on peut voir à quel point cette dernière demeure pétrie des représentations parentales qu'elle cherche à relativiser et sur lesquelles elle ne cesse à la fois pas de prendre appui. Elle formule durant l'entretien de nombreuses critiques envers l'État russe et, tout en étant en France, rejoint le mouvement « Pour des élections honnêtes » et, en 2012, descend à Nice pour travailler en bénévolat en tant qu'« observateur indépendant » d'éventuelles fraudes électorales. Ses paroles et ses actions correspondent à celles des jeunes militants étudiés par des chercheurs travaillant sur la Russie contemporaine[1]. Pour la reprendre, « la Russie a fait de mauvais choix, il y a longtemps, et elle persiste dans ces choix », « la Russie tombe dans le délire ». De même, selon l'interviewée, qui compte, au moment de l'entretien, deux années d'études en France, « les gens occidentaux sont plus libres [que les gens russes], c'est évident », « leur vie est beaucoup plus facile », « ils peuvent ne pas se préoccuper de

[1] Voir sur « les répertoires d'action » des étudiants et des jeunes diplômés militant à Moscou entre 2005 et 2010 : Shukan T., « Les mouvements de jeunes contestataires en Russie : s'opposer dans la rue et par la rue (2005-2010) », Critique internationale, 2012/2 n° 55, p. 51-71 ; à propos des discussions sur Internet de blogueurs russes au sujet de « l'amour de la patrie » ainsi que sur le mouvement protestataire de l'hiver 2011-2012 en Russie : Désert M., « Être patriote dans la Russie postsoviétique », Critique internationale, 2013/1 n° 58, p. 53-71 ; sur « les mouvements contestataires » d'émigrés russes en France : Bronnikova O., « La fabrique de l'histoire des relations entre l'État russe et "ses" émigrés », Temporalités, 2015, n° 22 [En ligne].

comment nourrir leurs enfants », « ils ont beaucoup moins de problèmes avec leur État », « ils peuvent faire confiance à leur État » : autant de similitudes et de parallélismes frappants entre ce qui est présenté comme l'opinion de ses parents et la sienne[1].

Il apparaît ainsi qu'il est difficile de prendre de la distance envers ce qui a été enseigné durant des années. Tout comme Klim qui n'abandonne pas l'idée – de provenance avant tout familiale – que « l'État est un mal », mais, au contraire, qui élargit sa portée et l'applique à d'autres États que celui de Russie, Ékaterina est guidée par le savoir que ce qui se passe en Russie n'est pas « normal » mais « absurde ». On touche en effet ici le domaine plus large que le rapport à l'étranger ; c'est dans ce sens que la socialisation à l'étranger – en tout cas chez les Russes rencontrés – apparaît inséparable de processus plus généraux d'apprentissages sociaux où les normes et les idéaux s'enseignent.

*L'apport des é*migrations effectives et avortées des membres de la famille

Traditionnellement, dans la sociologie de la migration, les membres de la famille – mais aussi les amis et connaissances – ayant ultérieurement migré sont considérés comme un facteur qui pèse en faveur d'un départ à l'étranger. Que l'on en parle en termes de chaîne migratoire ou, plus récemment, de réseaux migrants, fournissant aide, appui et informations, les chercheurs s'accordent généralement sur le fait que les liens de parenté, d'amitié ou communautaires avec les migrants effectifs contribuent à la migration[2]. Deux observations faites à partir de mes entretiens permettent de relativiser ce constat, au moins

[1] Dans un autre moment de l'entretien, on aperçoit également dans quelle mesure Ékaterina reproduit les représentations de ses parents. Elle caractérise ceux-ci comme ayant reçu une éducation les rendant intolérants envers ce qui constitue un fait ordinaire pour elle et sa sœur cadette :

> Ékaterina : Leur conscience a été formée dans toutes autres conditions. Nous [ma sœur et moi] sommes confrontées depuis toutes jeunes au monde qui se trouve au-delà de la Russie. Nous vivons dans un monde où l'information circule sans frontières. Nous savons qu'ailleurs les gens pensent autrement. Qu'ils peuvent, tout banalement, avoir une autre couleur de peau. Que les gays peuvent se marier. Nous sommes habituées à ça. Pour nous, c'est normal. Notre conscience est plus souple. Alors que nos parents, beaucoup de choses leur semblent étranges et incompréhensibles. […]
>
> OG : Tu veux dire que tes parents sont plus disposés à ne pas accepter la différence, en comparaison avec toi et ta sœur ?
>
> Ékaterina : Oui ! Par exemple, ma mère ne me comprendra pas si un jour je décide de me marier avec un homme noir. Pour elle, ce sera inadmissible. Au début au moins. Si je lui dis : « Maman, [il connaît] cinq langues étrangères ! [Il possède d'un] diplôme d'Oxford ! », elle me dira peut-être : « OK. » Mais au début, ce sera un choc pour elle.

On voit bien que si des frontières ethniques sont présentées comme franchissables, voire inexistantes, pour l'interviewée comparée à sa mère, ce n'est pas le cas pour les frontières de classes sociales, se traduisant par le niveau d'éducation et pour lesquelles Ékaterina répond parfaitement aux attentes de ses parents : la qualité de l'éducation reçue et le diplôme importent pour elle, tout comme pour sa mère, dans le choix de son futur conjoint qui peut être recruté, selon la jeune femme, dans une autre ethnicité mais non pas dans une autre classe sociale.

[2] Voir Piguet É., « Les théories des migrations… », op.cit., p. 150-151 ; Weber S., « De la chaîne migratoire à la migration individuelle des Roumains à Rome », Hommes & migrations, 2004, n°1250, p. 38-48.

concernant la population estudiantine russe. Premièrement, on compte en effet peu d'interviewés, parmi soixante-dix mobiles, qui possèdent un lien de parenté avec des habitants d'autres pays ; encore moins de cas où des membres de la famille présents sur le sol étranger ont véritablement contribué à effectuer le départ. Deuxièmement, dans le corpus des entretiens auprès des non mobiles, on rencontre des interviewés dont certains membres de leur famille résident dans d'autres pays, mais ces premiers ne les suivent pas. Quoiqu'il s'agisse ici de s'intéresser à la famille en priorité, ces mêmes conclusions s'imposent par ailleurs en étudiant d'autres liens que ceux de parenté avec des migrants : leur existence ou absence n'influent pas obligatoirement sur l'action de migrer.

Pour illustrer, quelques interviewés mobiles évoquent un ou plusieurs membres de leur famille à l'étranger : le père d'Igor habite en Allemagne depuis les années 1990 et la mère d'Irina en France depuis le début des années 2000, les parents d'Olga D. circulent entre des pays de l'Union européenne et l'Ukraine depuis au moins l'époque de la scolarisation de l'interviewée, les grands-parents d'Oleg ont quitté l'URSS dans les années 1970, et la demi-sœur de Larissa à la fin des années 1980. Le départ étudiant à l'étranger peut également succéder à celui d'un membre de la fratrie : Anastassia, Andrey D., Olga D., Pavel, mais aussi la sœur cadette de Véra partent étudier à l'étranger en suivant les pas – on pourrait dire – de leur frère ou sœur, devenus étudiants mobiles plus tôt dans le temps. En même temps, au moins à force de constater que certains non mobiles ont eux aussi des membres de leur famille habitant à l'étranger, nous ne pouvons pas établir un lien automatique entre la migration d'un proche et celle de tel ou tel interviewé. Le père de Marc migre ainsi aux États-Unis dans les années 1990, tout comme quelques membres de la famille de Lada, les grands-parents de Vadim résident en Israël et son oncle en France, la sœur aînée de Valentina en Allemagne – tous ces interviewés sont pourtant non mobiles internationalement. De surcroît, parmi mes interviewés, Daniel, Piotr, Rodion et Sérafima, tous non mobiles, ont une sœur en mobilité étudiante.

Plusieurs pistes se proposent afin de faire ressortir la portée exacte des migrations des membres de la famille et de décrire précisément leurs effets. Pour cela, il importe de distinguer les phases de la carrière migratoire, à savoir, au minimum, de ne pas réduire la migration à la phase du séjour ni de confondre la phase de la conception et celle de la préparation du départ. Nous avons examiné précédemment le cas de Larissa : le rôle de sa demi-sœur habitant en France depuis que l'interviewée a trois ans n'est aucunement à négliger dans la construction de ses représentations sur la France et la Russie et de son

envie de migrer. Larissa n'est en même temps pas incitée par sa demi-sœur vers la migration, et ni dans sa préparation du départ ni durant ses deux séjours en France elle ne bénéficie de son aide. Cette dernière est froide et peu cordiale, avoue l'interviewée, lors de leur rencontre dans un café, ayant lieu peu de temps après l'arrivée de Larissa à Paris (et celle-ci n'est donc pas invitée à la maison). Selon son interprétation, la grande sœur est, d'une part, inquiète d'éventuelles charges pouvant être causées par la présence en France de sa petite sœur étudiante et, d'autre part, jalouse, car perdant en effet – avec la venue de Larissa – un statut familial exclusif de quelqu'un résidant à l'étranger. Ce cas nous montre qu'un parent à l'étranger ne contribue pas forcément à la phase de la préparation du départ ni à celle du séjour ; c'est davantage à la phase de la conception que son influence peut être repérée. Ce n'est pourtant pas cette phase – nous l'avons constaté dans la première partie de la thèse – qui fait la carrière migratoire.

Mon matériau montre que le départ d'un membre de la famille à l'étranger exerce avant tout des effets socialisateurs sur les interviewés, en formant leurs représentations sur la Russie et d'autres pays. Parfois, en étant très jeunes, comme dans les cas d'Oleg, de Lada (non mobile) et de Vadim (non mobile), ils apprennent que leurs proches se portaient mal dans leur pays d'origine, voire avaient souffert et avaient été persécutés et qu'ils ont trouvé, en s'étant expatriés, la paix et de meilleures conditions matérielles et professionnelles. C'est en tout cas de cette manière que ces interviewés en parlent. Tout en ayant lieu, l'apprentissage qu'ils ont traversé avec le départ d'un proche peut pourtant ne pas aboutir à leur propre départ, et la part des interviewés non mobiles parmi ceux qui viennent d'être évoqués le prouve.

Un autre effet qu'apporte potentiellement le départ d'un proche, mais aussi d'une simple connaissance, est la compréhension que partir à l'étranger est en principe faisable. Cette action est accomplie par exemple par deux cousines de Sofia qui se rendent aux États-Unis comme jeunes filles au pair quelques années avant le départ de l'interviewée, en cette même qualité, en France. L'oncle de Kirill, anciennement étudiant aux États-Unis, la sœur aînée de Pavel, ancienne bénéficiaire de financements d'études de provenance étrangère, ainsi que des amis et connaissances ayant accompli la migration (cas de Sabina ou Ksenia) agissent pareillement : c'est grâce à leur exemple que les interviewés apprennent la faisabilité d'un départ et procèdent à la réalisation de ce dernier – de façon plus déterminée comparativement à d'autres interviewés dont aucun parent ni ami n'a antérieurement séjourné à l'étranger. Il convient pourtant de réaffirmer que ne devient pas

migrant qui voudrait mais qui fait. Si quelqu'un au sein de la famille de tel ou tel interviewé ou de son cercle de connaissances a réalisé un départ, cela ne signifie pas que celui-ci réussira à en préparer un. Cette conclusion peut être tirée du fait même que le recrutement des non mobiles pour cette enquête a été procédé via les réseaux de connaissances des interviewés en mobilité et que les non mobiles pouvaient aussi réutiliser leur connaissance avec moi afin d'effectuer un départ : chacun des non mobiles connaît ainsi au moins une personne en migration. Nous le confirment également entre autres les cas de Piotr, frère de Nadejda, et de Sérafima, sœur de Sabina. Les deux ne dépassent pas clairement la phase d'un vague souhait et n'entreprennent pas d'actions pour partir étudier ailleurs en suivant leur sœur. Comme nous le verrons de plus dans le chapitre suivant, les représentations de soi de ces deux interviewés, acquises en famille et à l'école, les empêchent de s'imaginer être en capacité de préparer un départ.

Une relative rareté des cas dans lesquels on constate des antériorités familiales migratoires au sein de la population de l'enquête doit aussi être soulignée. De plus, les départs des proches de ces interviewés n'ont pas été à leur tour postérieurs à celui d'un autre membre de leur famille. C'est ainsi que le point faible du modèle de la migration en chaîne s'affiche : si une chaîne migratoire résulte de la reproduction du maillon précédent, il n'est pas clair en quoi résulte le tout premier maillon[1]. Cette question est d'importance dans la migration des Postsoviétiques, plutôt récente, à savoir suivant rarement d'anciens migrants membres de leur famille, et présentant à cet égard ce potentiel premier maillon, pouvant – ou non – former une chaîne.

Les migrants effectifs ne s'avèrent en outre pas toujours – le matériau le prouve – être en état d'inciter autrui à l'émigration de façon plus ou moins convaincante ni de soutenir la préparation du départ d'un proche ou d'une autre personne plus ou moins connue. Certes, certains le sont et le font (sœur d'Andrey D.), mais d'autres ne le veulent pas (demi-sœur de Larissa) ou ne le peuvent pas (sœur de Valentina). À ce sujet, il existe dans la littérature sur la migration deux opinions opposées. Selon la première, après leur migration, les migrants cachent à leur famille les difficultés qu'ils rencontrent dans un pays étranger, et c'est suite à ce « mensonge » collectif des migrants qu'une chaîne migratoire se tisse[2]. Selon la seconde, les migrants diffusent des informations pouvant freiner d'autres départs,

[1] Comme l'exprime Serge Weber, la chaîne migratoire est « un mécanisme qui n'existe que lorsqu'elle est en marche ». Qui la met en marche alors et comment son fonctionnement est entretenu ? Weber S., « De la chaîne migratoire… », op.cit., p. 38.
[2] Voir par exemple Bredeloup S., « L'aventurier, une figure de la migration africaine », op.cit.

car « dissipant des illusions sur les perspectives migratoires »[1]. S'il est vrai, dans certains cas, y compris ceux de mon enquête[2], que les conditions du séjour peuvent être dissimulées aux proches, il est en même temps difficile d'admettre que les migrants puissent véritablement se présenter en prospérité et en stabilité, sans l'être, et que ce soient eux, tout en étant en train de vivre une précarité parfois extrême, qui œuvrent si efficacement pour donner envie aux membres de leur famille de venir les rejoindre en qualité de migrant. Le départ de la sœur aînée de Valentina (non mobile) peut, par exemple, à peine faire souhaiter à cette dernière la migration : l'interviewée est bien informée que sa sœur, journaliste diplômée, vit en Allemagne un déclassement certain, en travaillant comme ouvrière d'usine, puis liftière, et ce avec des périodes de chômage. Comme le communique également Irina, sa mère enseignante d'histoire, qui est partie en France avec un visa touristique en 2002 pour y travailler comme femme de ménage, désapprouve l'idée de sa fille d'aller étudier en France. La mère cite sa propre condition difficile dans ce pays, dans lequel elle se maintient sans papiers durant une dizaine d'années, et déconseille à Irina d'entreprendre le départ, y compris pendant la période où la préparation de celui-ci est en cours (2008). Le départ d'Irina doit du fait davantage à de bonnes grâces de la part d'un des fonctionnaires du Centre culturel français de sa ville qu'à une aide de sa mère migrante. Ne pas écouter cette dernière apparaît même comme l'une des conditions de la réussite des préparatifs d'Irina.

Concernant la seconde affirmation, présentant les migrants comme des porte-parole de leur souffrance dans un pays étranger, pouvant ainsi ouvrir les yeux à ceux qui souhaitent

[1] Piguet É., « Les théories des migrations… », op.cit., p. 150. Voir aussi Faist T., « The Crucial Meso Level », in Thomas H., eds., International Migration, Immobility and Development : Multidisciplinary Perspectives, Oxford, Berg, p. 47-64.

[2] Par exemple, pendant l'interview, Valéria mentionne, entre autres, les importantes difficultés qu'elle a rencontrées en France lors de son séjour d'études. Économiques : il lui est arrivé, confie-t-elle, de rester « sans sou, littéralement », pendant plusieurs jours, à ramasser des produits dont le délai de péremption était dépassé (« il fallait juste enlever l'ammoniaque, ils n'en mettent normalement qu'à la surface », explique-t-elle) et à voler dans des supermarchés. Celles de logement : habitant à son arrivée chez une amie française, Valéria partage ensuite avec une autre personne une « chambre de bonne de six mètres carrés », puis s'installe dans un patrimoine squatté par un collectif défendant le droit au logement. Parallèlement à ses études, elle participe à des spectacles et performances au sein « de petites compagnies théâtrales à budget étroit », joue de petits rôles au théâtre et cinéma, « très mal payés ou même pas payés du tout » et exerce d'autres métiers (modèle, serveuse, nettoyeuse). Pourtant, la famille de Valéria ignore ses difficultés :

> Naturellement, je n'ai jamais dit à mes parents qu'en soirée je lavais le sol ou que je volais au supermarché. « Notre fille est à Paris, elle étudie au conservatoire, elle habite au centre-ville et tout va bien, » [pensaient-ils]. Ils ne savaient rien. Ils auraient été en état de choc s'ils avaient appris ça. « Mon Dieu, ma fille vole au supermarché ! Elle mange des ordures ! Elle est convoquée au tribunal ! » [rires] Non, pas de ça. Pas de vols, pas de débats judiciaires, rien. [La propriétaire du logement squatté a porté plainte ; l'affaire a traîné pendant quelques mois lors desquels les squatters sont restés occuper ce patrimoine privé avant d'être obligés de le libérer.] « Notre fille est en France et elle va bien. » [rires]

migrer, mon matériau ne la confirme pas non plus. L'extrait de l'entretien avec Konstantin, cité précédemment, et relatif à la qualité de l'enseignement à l'INSEAD de Fontainebleau que son ami anciennement étudiant de cet établissement conteste, ainsi que d'autres témoignages, montrent que des avertissements des migrants effectifs sont disqualifiés par les migrants potentiels et ne les font pas renoncer à un départ conçu.

À cet égard, ce que la migration d'un membre de la famille (ou d'un ami) peut attester, c'est une ressemblance des conditions économiques et culturelles dans lesquelles celui-ci, d'une part, et tel ou tel interviewé concerné, d'autre part, ont été formés. En d'autres mots, sans être interprétées en termes de chaîne migratoire ni de réseaux, les migrations de membres de la famille, même si décalées dans le temps, reposent sur un même ensemble de représentations, sur l'étranger et la Russie, dont la force est telle que la présence éventuelle de proches à l'étranger – ou leur absence – ne joue pas de rôle déterminant. Concernant les migrations de membres d'une famille, il ne s'agit dès lors pas de chaîne, mais d'une structure autre, comme celle d'un atome de manuels de physique où autour d'un noyau tournent des électrons – chacun sur son orbite – ayant une charge électrique négative. Ce sont là les cas de Larissa et de sa demi-sœur, deux filles d'un père « cosmopolite » qui « en avait marre de tout ce qui était soviétique », pour citer cette interviewée ; c'est aussi le cas d'Oleg, fils de parents « prooccidentaux » et « russophobes » et petit-fils d'un artiste qui doit quitter l'URSS suite à la fameuse exposition Bulldozer, ainsi que ceux d'autres interviewés mobiles, y compris d'Irina. Comme l'avoue cette interviewée, ayant quinze ans au moment du départ de sa mère en France, elle n'accusait pas cette dernière (qui a eu des remords à l'égard de sa fille laissée en Ukraine), elle la « comprenai[t] », et cette compréhension résulte de l'expérience familiale commune, voire équivalente, que partageaient les deux femmes, notamment celle de la pauvreté et du déclassement des années 1990, contribuant à la formation, chez elles, d'un rapport tendu avec leur pays. Il s'agit alors de quitter cet environnement, ce que la mère et la fille réalisent l'une après l'autre – non pas en chaîne, mais à l'instar de départs en décalé, ceux d'avions ou de coureurs, se situant chacun dans son couloir, mais allant dans un même sens.

En outre, le départ des parents ou d'autres proches peut exercer une influence socialisatrice même s'il n'a pas été réalisé ; et ce cas de figure est par ailleurs assez fréquemment observé. Les discussions et les réflexions parentales au sujet d'une éventuelle émigration en Occident, et parfois leurs actions, sont mentionnées par

beaucoup : Daria, Diamara, Glafira et Rodion (non mobile), Lada (non mobile), Marina S., Natalia, Oleg, Tatiana et Varvara en parlent spécialement, plusieurs autres laissent admettre avoir vécu une expérience semblable. Leurs récits montrent que leurs parents voulaient quitter la Russie à un moment et que, pour certains, cette idée reste d'actualité. Les parents de Natalia sont parmi ces derniers : ils « réfléchissent depuis longtemps [et jusqu'ici] à la manière de se déplacer à Londres ». De même, selon Oleg, son beau-père habitant et travaillant à Moscou et ayant deux nationalités (russe et celle d'un pays européen) est quelqu'un qui « peut quitter la Russie à n'importe quel moment ». Pour d'autres, comme le père de Rodion (non mobile) et Glafira, invité, dans les années 1990, à travailler en Angleterre où la famille envisage de partir, la question est décidément fermée et bannie des discussions familiales, peut-être en raison d'être trop douloureuse. Ce projet de migrer est en effet stoppé : le père des interviewés s'avère ne pas être en droit de quitter la Russie, même pour un temps, car ayant travaillé dans les années 1980 dans le domaine de la défense nationale et ayant eu accès à des documents de secret d'État. Comme nous venons de le voir, ces humeurs migratoires parentales ne naissent pas sans raison. Elles se forment ou se renforcent lors des difficultés et des frustrations vécues par les parents dans les années 1990-2000.

Les cas de Diamara et de Daria nous montrent que, une fois prononcée, c'est entre autres la décision parentale de migrer qui fournit aux enfants les « évidences » comme celles selon lesquelles « la Russie est de la merde » (Daria) et que « tout est mieux à l'étranger » (Diamara). Entre leurs cinq et huit ans environ, ces interviewées assistent à la préparation d'un départ à l'étranger de leurs parents. Ceux de la première se rendent au Canada et vont jusqu'à fixer un entretien d'intégration pour lequel ils doivent se déplacer à Varsovie : « ils ont failli émigrer, » dit leur fille. Ceux de la seconde achètent un logement en France. Les interviewées savent ainsi que leurs parents ne bénéficient pas de bonnes conditions de vie en Russie. Elles comprennent qu'un départ à l'étranger est une solution trouvée pour améliorer leur situation, mais, sachant que ce départ parental n'a pas été achevé, elles ne peuvent pas vérifier si cette solution était bonne.

En examinant comment les enfants interprètent les départs avortés de leurs parents à l'étranger, le sentiment principal qui s'en dégage est le regret. Par exemple, le père de Tatiana, mathématicien, reçoit dans les années 1990 plusieurs propositions pour travailler aux États-Unis, tout comme « beaucoup de ses collègues » nous informe l'interviewée. De longues discussions à ce sujet au sein de la famille ont lieu ; les parents choisissent

finalement de rester en Russie. En s'exprimant sur ce point, Tatiana se montre assez critique et distanciée envers cette décision parentale. Selon elle, le destin professionnel de son père aurait été meilleur à l'étranger. Globalement, on comprend que, durant l'époque soviétique déjà, ses parents, scientifiques, n'ont pas pu s'épanouir professionnellement, et, par exemple, n'appartenant pas au Parti communiste, dit Tatiana, ils n'ont pas accédé à des statuts plus élevés que chargés de recherche. Dans les années 1990, leur salaire est sujet à une importante inflation et leur laboratoire d'attachement tire à sa fin. Un départ à l'étranger apparaît comme une possibilité de restaurer leur situation professionnelle et financière, mais, après des hésitations, ce départ ne se prépare pas. Cette décision est considérée par Tatiana, pendant l'interview, comme une faute, comme la marque d'un scrupule déplacé de ses parents : ils ne voulaient pas « trahir leur pays », dit-elle, ni « se vendre », mais de par-là ils ont trahi leur vocation individuelle, amenés, pour survivre économiquement, à ne pas exercer leur activité scientifique autant qu'ils auraient pu le faire dans un cadre matériel meilleur.

Souvent, les interviewés apparaissent même être fâchés contre leurs parents qui n'ont pas migré au moment opportun. Voici comment parlent de l'émigration finalement refusée de leurs parents Marina S. et Varvara :

> Mes parents vont constamment à l'étranger et ils voulaient, maintes fois, émigrer quelque part, n'importe où. On a d'ailleurs beaucoup d'amis et de connaissances qui ont émigré – au Canada, aux États-Unis, en Australie. Mais… [sur un ton mécontent] Mon père, en fait, c'est quelqu'un dont les projets crèvent comme des boules de savon ! […] On manquait donc sans cesse une occasion [de migrer] après une autre. Ce n'étaient que nos connaissances qui partaient ! (Marina S.)
>
> Varvara : Parmi les connaissances de mes parents, plusieurs sont parties sans retour, dans différents pays. Et il me semble que mes parents regrettent toujours de ne pas être partis. Parce qu'il est devenu évident […] que leurs amis [migrants] vivent grosso modo pas mal du tout. Et mes parents, ils sont, je pense, un peu jaloux [envers ce constat qu'ils font], genre « Ben voilà, eux, ils vivent bien [là-bas], et nous, nous continuons ici, dans l'obscurité et dans le noir total ! » [rires]
>
> OG : Mais qu'est-ce qui les a empêchés d'émigrer ?
>
> Varvara : [en posant la main sur sa tête, sur un ton irrité] Là, ce qu'il y a dans leur tête, c'est ça qui les en a empêchés ! Mes parents, il faut dire qu'ils sont des gens spéciaux. [petit rire désapprobateur] [Le départ,] ils le voulaient tous deux. Mais… ils ne pouvaient pas se décider. Ils auraient dû un jour se dire : « Il faut enfin décider de partir ! » [sa main tape sur la table]

De cette façon, une indécision parentale est disqualifiée et leur capacité d'action est remise en cause par les enfants. Comme le remarque encore Lada (non mobile) : « [Mes parents] ne se décideront jamais à faire ce pas. Papa… Maman se sent bien là où elle est, dans ses pantoufles de maison ; elle ne veut rien. » Ne pas vouloir migrer signifie ainsi ne rien vouloir. Ceci dit, Lada n'envisage pas elle-même la mobilité internationale étudiante ; elle regrette davantage que ses parents ne lui aient pas offert une possibilité de grandir dans un autre pays que la Russie et d'en devenir citoyenne. Une conversation informelle avec Maria l'atteste également. En discutant au sujet d'une petite fille russe amenée par sa mère en France à l'âge de trois ans, l'interviewée avoue l'envier. Notamment, cela concerne les compétences linguistiques que les enfants de parents migrants sont censés acquérir facilement en grandissant dans un pays étranger et la possibilité qui s'ouvre potentiellement par la suite à eux de circuler à l'international sans visa. De nouveau, nous constatons que l'étranger est un lieu positivement connoté, rimant avec ouverture, chance et liberté, tandis que la Russie est, pour reprendre Varvara, un « noir total » auquel les parents russes, indécis quant à l'émigration, ont condamné leurs enfants. Sur ce point, on peut également noter que ces premiers, migrants non aboutis pour beaucoup, continuent à œuvrer pour délivrer à leurs enfants un jugement positif sur l'acte de migrer. J'en ai cité des exemples en parlant des parents de Klim qui remercient « le Dieu » du départ de leur fils et de ceux d'Ékaterina, souhaitant – « bien sûr », dit l'interviewée – le non-retour de leur fille étudiante ; en voici encore un :

> [En répondant à ma question si ses parents, qui se sont montrés sceptiques face aux préparatifs du départ, étaient favorables à sa décision de ne pas renter en Russie au bout d'une année d'études.] Oui ! Comme ils m'ont dit eux-mêmes un jour : « Ne sois pas sotte, reste en France ! » [rires] (Anastassia)

Tout se passe dès lors comme si les parents assignaient à leurs enfants l'accomplissement de cette action qu'ils n'avaient pas réalisée eux-mêmes.

En résumé, le départ, accompli comme avorté, des membres de la famille ou d'autres connaissances peut avoir un effet avant tout socialisateur et non pas forcément migratoirogène. Si effectif, il ne forme obligatoirement pas une chaîne, ni un réseau migrant. Réalisé ou non, il peut surtout contribuer à la première phase d'une carrière migratoire – en créant ou en confirmant les représentations sur les pays étrangers et la Russie, dont les migrants potentiels – comme réels – sont porteurs. Ces représentations suffisent parfois pour concevoir un départ, en créant ainsi un socle sur lequel la carrière

migratoire peut se poursuivre. Et la conviction que « tout est mieux à l'étranger », à la formation de laquelle les parents – émigrés ou ceux qui « ont failli émigrer » – contribuent en tant que socialisateurs, se révèle souvent comme plus efficace pour motiver aux préparatifs d'un départ qu'une aide pratique que tel ou tel migrant effectif peut accorder à un migrant potentiel. Dans la dernière section de ce chapitre (Quelques pratiques d'*appropriation de l'étranger*), nous verrons, entre autres, que les représentations évoluent, mais que cette évolution ne remet que partiellement en cause les résultats des processus antérieurs.

2.3. Institutions scolaires, dépositaires des savoirs sur l'étranger

Les entretiens permettent d'affirmer qu'outre le rôle de la famille, celui de l'école est important dans la formation des représentations sur l'étranger occidental. Nous avons précédemment vu que les écoles secondaires et supérieures à vocation linguistique participent largement à la formation, au façonnage et à l'enrichissement de l'image de l'étranger chez les interviewés. On pourrait penser que ce sont par excellence les écoles renforcées en langues étrangères ou les facultés de langues et de lettres qui effectuent des actions socialisatrices en la matière. Certes, étudier de façon approfondie l'anglais ou le français contribue à s'imprégner de la culture du pays de la langue étudiée et, dans ce sens, certaines institutions scolaires en Russie constituent les lieux privilégiés de la socialisation à l'étranger. Il suffit de rappeler les cas de Dénis T. et de Varvara, d'une part, et de Véra et d'Anton, d'autre part. Si les représentations sur la France que porte Dénis T. ou Varvara à la sortie de l'école – les deux étant anciens élèves d'écoles privilégiant l'éducation linguistique – peuvent être caractérisées comme riches de substance, détaillées et étoffées, celles qu'exposent Véra ou Anton apparaissent rudimentaires et génériques : pour Véra, la France renvoie à « la Lune », pour Anton, à « rien ». Effectivement, c'est à l'école, puis à l'université que Dénis T. et Varvara se familiarisent avec la France et élaborent une image complexe de celle-ci, tandis que Véra et Anton sont quasiment privés de cette possibilité lors de leur scolarisation. Ces variations repérables en amont du départ à l'étranger influent sur la conception de la mobilité d'études, en la rendant plus – ou moins – légitime, précoce et se prêtant à la réalisation.

Cela ne veut pas dire que ce sont exclusivement les anciens élèves d'écoles linguistiques ou les étudiants de facultés de langues qui se socialisent à l'étranger au sein des établissements scolaires en Russie. Le fait qu'avant son départ en France Véra voie la France comme une autre planète, à savoir un endroit différent, lointain, celui où, en

principe, les individus comme elle ne vont pas, est aussi le résultat d'une socialisation à l'étranger. La France, tout comme d'autres pays étrangers, est également hors d'intérêt pour Anton, et il n'a rien à dire sur ce sujet : c'est de cette manière que l'interviewé est socialisé à l'étranger durant sa vie dans son pays. En effet, l'image de l'étranger est bien présente dans l'esprit de ces deux interviewés comme l'une des catégories mentales par lesquelles ils pensent le monde. Tout comme Makar (non mobile), évoqué plus haut et qui ne peut énoncer le monde occidental qu'en le dénonçant, Véra et Anton, qu'ils le veuillent ou non, accordent dans leurs propos une existence à l'étranger et la font advenir sous telle ou telle forme (la Lune, un « rien »).

D'un certain point de vue, il n'existe d'ailleurs pas de grandes différences entre Véra, pour qui aller en France équivaut à aller sur la Lune et, par exemple, Konstantin, pour qui, aux premiers regards, la perspective de se rendre dans un pays étranger durant ses années scolaires est tout à fait réelle. Ancien élève d'une école moscovite renforcée en anglais, l'interviewé communique notamment dans l'entretien que son établissement possédait « des liens assez intenses » avec une école de Seattle et que ses élèves allaient fréquemment aux États-Unis afin d'y étudier pour quelque temps. Ce n'était pourtant pas le cas de Konstantin :

> OG : Vous êtes donc allé à Seattle ?
>
> Konstantin : Non, moi non. [en souriant] Jamais. J'étais mauvais à l'école et on ne me choisissait pas. [en souriant] [Pour participer aux programmes d'échange,] j'aurais dû mieux étudier !

On voit bien, à travers cet extrait, que les élèves d'écoles renforcées en langues sont conduits à apprendre que ce sont les meilleurs qui vont à l'étranger et que ne pas s'y rendre est une sanction qui s'applique aux enfants dont les notes ou les comportements ne sont pas brillants. Une mobilité internationale se construit ainsi, dans ce cas de figure, comme une espèce de récompense pour des élèves travaillant bien à l'école, tandis que ceux qui, comme Konstantin, étudient « mal », ne peuvent pas espérer y aller, tout comme ils ne peuvent pas aspirer à découvrir la Lune.

Ceci dit, nous verrons dans cette section que toutes les institutions scolaires en Russie offrent en principe à tous les élèves des connaissances sur l'étranger et exercent une influence nette en matière d'instauration de frontières symboliques entre la Russie et d'autres pays – par plusieurs voies et sans forcément avec pour objectif de former une

vision spéciale envers l'étranger chez les élèves. D'abord, les relations d'affinité avec des enseignants en langues étrangères, mais aussi dans d'autres matières. Elles contribuent, dans plusieurs cas, à la construction d'une image de l'étranger comme un endroit différent de leur monde quotidien et meilleur comparé à celui-ci. Le contenu des programmes ensuite. Il ressort des récits portant sur les années d'école que l'acquisition des savoirs scolaires – en littérature et en histoire notamment – s'accompagne de l'acquisition des savoirs sur l'étranger et de la construction des hiérarchies mentales. En fin de compte, la culture scolaire en Russie se réfère largement à la culture étrangère, avant tout européenne, comprise comme la culture universelle humaniste dont la Russie est censée faire partie. La socialisation à l'étranger va ainsi de pair avec la scolarisation et est intimement liée avec la réussite de cette dernière.

À cet égard, rappelons que, étrangement, nombre d'auteurs travaillant sur la Russie ont principalement débattu et débattent encore sur les médias et les industries culturelles de masse, pour en faire un acteur clé, voire unique, de la formation des représentations sur l'étranger et sur la Russie. En revanche, le rôle de l'école – l'instrument reconnu comme principal dans la formation des individus d'une société[1] – n'est pas mentionné par ces chercheurs dans leur quête de laisser à la seule responsabilité de l'environnement médiatique telle ou telle attitude dont fait preuve la jeunesse postsoviétique. Mon matériau montre toutefois que ce n'est pas seulement en s'adressant aux médias que les interviewés apprennent ce que sont l'étranger et la Russie, mais aussi en étudiant tout simplement à l'école. Nous verrons, à travers les entretiens, que la place de l'institution scolaire est loin d'être marginale dans ce processus de socialisation et que l'école concourt puissamment à créer les représentations de l'étranger.

Les enseignants de langues étrangères *: un attrait d'exemplarité*

Dans les propos des interviewés ayant été scolarisés dans les établissements de masse, les enseignants de langues étrangères apparaissent souvent comme ceux qui se distinguent du personnel d'école, voire comme ceux qui sont supérieurs à celui-ci : plus « intéressants », « originaux » ou « drôles ». Le rapport des interviewés à ces professeurs se révèle fort

[1] Au-delà de la référence à Émile Durkheim (Éducation et sociologie, op.cit.), évoquons les écrits d'Abdelmalek Sayad relatifs à l'école et aux effets de la scolarisation des enfants étrangers non francophones en France. Sayad souligne notamment que nul ne peut échapper à l'action socialisatrice de l'école, mais que cette action est complexe, tout comme la société concrète qui se réalise à travers l'école : « toute école intègre », lisons-nous, et l'école française « fabrique nécessairement des Français », y compris « de mauvais Français peut-être, mais des Français ». Sayad A., *L'école et les enfants de l'immigration*. Essais critiques, Seuil, 2014, p. 200.

positif ; ils s'en souviennent avec des sourires, avec un regain dans les yeux et dans la voix. De nombreux détails nous sont communiqués sur ces enseignants de langues, sur leur façon de s'habiller et sur leur comportement devant les élèves. Ces professeurs, révèlent les entretiens, sont différents de leurs collègues ; ils sont accrédités de maintes qualités et font vraisemblablement l'objet d'une identification pour les interviewés qui en parlent.

> [Mon enseignante de français dans les classes du primaire] avait de la finesse, de la délicatesse et de la légèreté, qualités complètement absentes chez les autres enseignantes. La plupart des professeures [de l'école] étaient sévères. Toujours [elles nous disaient des phrases comme] « Tu dois faire ça ! ». Les typiques femmes soviétiques, les Kroupskaïa. [L'épouse de Vladimir Lénine, Nadejda Kroupskaïa, pédagogue de métier, a été responsable de l'éducation en URSS.] Elle [mon enseignante de français] ne nous disait jamais « Tu dois faire ça ! ». Au lieu de nous noter, elle collait de petits soleils dans nos cahiers. [en souriant] Elle avait du charme, je l'adorais ! Elle s'habillait autrement. Des jupes longues, des chemises blanches, des écharpes… inimaginables. Elle se faisait un chignon flou, et il y avait toujours une mèche ondulée, laissée libre… C'était une vraie Parisienne à mes yeux. Il m'était clair qu'elle venait d'un autre monde. (Larissa)

> [En répondant à la question sur ses enseignants d'école.] Il y en avait une… [l'interviewée sourit] Une professeure d'anglais dont je me souviens jusqu'à présent. [elle sourit] Il faut dire qu'elle n'est restée à l'école que pendant une année. […] Mais c'était quelque chose ! [elle rit] Ça ne m'étonne pas qu'elle ne soit pas restée pour longtemps [à l'école]. Trop originale. Elle était d'un autre monde ! […] Maigre comme une allumette, une fine mouche. Elle portait une petite fourrure rousse autour du cou, tout le temps, même dans la classe. Et ses ongles… Le vernis était noir ou bleu ! Elle nous méprisait légèrement tous, les gosses. [elle sourit] Elle s'ennuyait un peu dans notre compagnie. Elle ne vérifiait pas nos devoirs, par exemple ! Elle s'en fichait. Ses leçons, c'était les histoires sur ses voyages – en Angleterre, en Australie… (Yana, non mobile. Dans l'entretien, cette interviewée critique par ailleurs abondamment ses enseignantes d'école, caractérisées comme « meufs ennuyeuses » qui ne voulaient surtout pas se préoccuper de sa situation d'élève qui fréquentait en parallèle une classe de flûte et disqualifiaient systématiquement ses devoirs faits à la hâte : « Comme toujours, [nom de famille de l'interviewée] a écrit en pattes de mouche, dans le tramway [entre les deux écoles, celle d'enseignement général et celle de musique]. Si ça continue comme ça, on va t'interdire de jouer de la flûte ! », pour reprendre les propos cités par Yana, émanant d'une enseignante à son adresse devant la classe.)

Une opposition se crée de la sorte, dans les propos de Yana et de Larissa, entre, d'une part, le monde scolaire ordinaire, celui d'obligations, de notes et de devoirs, d'enseignantes « sévères », « ennuyeuses », « typiques » qui font travailler les « gosses », et, d'autre part, « un autre monde » d'où viennent, selon les interviewées, leurs professeures de langues étrangères. La place de ces dernières, nous communiquent les deux jeunes femmes, est clairement ailleurs qu'à l'école et elles n'y restent pas pour longtemps : la « fine mouche » dans une école en Sibérie où étudie Yana démissionnera pour aller en Australie ; la « vraie Parisienne » qui enseigne le français dans une petite ville au sud de l'Oural que fréquente Larissa émigrera en France.

Un « autre monde » que ces professeures incarnent est présenté comme celui envers lequel les interviewées ressentent de la curiosité, de la sympathie et de l'affinité. Dans les propos de Yana, on remarque cette discrète mise en proximité avec son enseignante d'anglais : tout comme son apprenante, celle-ci « méprise » l'école, et la compagnie d'élèves est « ennuyeuse » pour elle. On ne peut bien sûr pas en conclure que cette professeure, qui n'a assuré l'enseignement d'anglais que pendant une année dans son école de masse, était une figure clé de la socialisation de l'interviewée. Une ligne d'apprentissage est néanmoins présente dans cette interaction peu prolongée : Yana rencontre, au sein de l'établissement, une enseignante distincte envers le monde scolaire et qui confirme en effet à l'élève que l'école n'est pas le seul monde possible, ni le meilleur. L'interviewée le soupçonne déjà, suite à sa socialisation familiale, organisée autour des pratiques d'instruments musicaux : dès ses premières années d'écoles, ceux-ci entrent en concurrence avec les pratiques scolaires, et l'interviewée est amenée, depuis très jeune, à se partager entre la musique et l'école. Son enseignante n'offre certes pas à Yana l'occasion de s'approprier de vastes connaissances au sujet de l'étranger ni d'apprendre de façon approfondie une langue étrangère. De même, l'interviewée est bien sûr très loin à l'époque de réfléchir à un départ étudiant à l'étranger, tout comme elle est encore loin, au moment de notre entretien, de la réalisation d'une mobilité internationale à laquelle elle songe. Pourtant, l'apparition à l'école d'une enseignante qui n'est pas comme les autres – par le fait même que Yana en parle et s'en souvienne plusieurs années plus tard – ne reste pas sans effet sur elle. La professeure, qui détient des connaissances sur l'étranger, se positionne elle-même comme différente de ses collègues – par ses pratiques pédagogiques, par son style de vêtement et de comportement – et est tout de suite définie comme telle par les élèves. C'est avant tout par cette différence que Yana est séduite.

Quant à Larissa, l'apparition d'une « vraie Parisienne » dans sa vie ne vient que sceller ses expériences antérieures, précédemment évoquées. Son enseignante incarne en effet ce « pays de merveilles » que l'interviewée a eu l'occasion de découvrir par voie postale, puis d'observer rapidement lors d'un voyage en France. À son retour dans la province russe, Larissa fait ainsi connaissance, en fréquentant l'école, d'une personne qui correspond parfaitement à ce que l'interviewée pense à l'époque de la France, et qui participe dès lors à la consolidation de ce qui a été entamé avant.

La présence dans l'institution scolaire d'un enseignant différent des autres et le contact avec celui-ci peuvent rendre plus supportable l'expérience scolaire d'interviewés, parfois marquée par de douloureux sentiments liés à des échecs d'intégration dans le collectif d'élèves et des conflits avec les pédagogues. Dans l'entretien avec Boris apparaît par exemple une enseignante d'anglais, « une dame de l'intelligentsia de Leningrad », qualifiée de « drôle » et d'« atypique » comparée à ses collègues (elle travaille dans une école de masse d'un quartier-dortoir de Saint-Pétersbourg). Contrairement à ceux-ci, elle « comprend » l'interviewé :

> Mon enseignante d'anglais est mon étoile jusqu'ici. Soyons un peu pathétiques. [il sourit] Elle me comprenait. Une des rares enseignantes adéquates dans mon école. Elle était atypique, drôle. Trop bonne en effet pour être une simple professeure d'école. Imagine-toi, une dame de l'intelligentsia de Leningrad. […] Une personne très intelligente.

On apprend que Boris communique avec son enseignante en dehors du cadre scolaire. Il est toujours en contact avec elle au moment de notre entretien, c'est-à-dire une dizaine d'années après avoir terminé l'école. Il s'agit en effet d'une affinité qui ne se nourrit pas – ou du moins pas que – de l'intérêt de l'interviewé pour la langue anglaise et les pays anglophones. Cet intérêt est clairement modéré chez Boris. La relation se construit davantage comme une alliance entre l'élève, qui se sent à la fois exclu de groupes de pairs et culturellement supérieur à ceux-ci, et la professeure qui, tout comme Boris, est « atypique », peu conventionnelle, qui entretient un style de vie cultivée, dépassant les règles scolaires et le rôle d'« une simple enseignante d'école ». Ce n'est pas qu'une performance en anglais que sa professeure enseigne à l'interviewé (il mentionne pour autant dans l'entretien que c'est grâce à cette relation que son niveau de l'anglais était « bon » à la sortie de l'école). Plus largement, elle lui donne un exemple et des moyens d'affronter le monde scolaire, où Boris se sent depuis les premières années « étranger ».

Il se peut également que les interviewés décrivent leurs enseignants de langues comme des personnes fortement investies dans leur métier : celles qui sacrifient leur vie personnelle au profit d'une mission pédagogique – faiblement rémunérée – et d'un amour à la matière enseignée. C'est par exemple la professeure de français de Polina qui est qualifiée par cette dernière de « très exigeante », mais à la fois « passionnée par la France et par la langue française » : « Elle n'était pas mariée, précise l'interviewée, et toute sa vie était consacrée à l'enseignement de la langue française. » L'ambiance qui se crée durant les leçons de français est considérée avec beaucoup d'admiration par Polina : elle évoque les murs décorés de cartes de la France, de portraits de Français célèbres et de photos de monuments d'architecture. « L'atmosphère toute spéciale » de la classe, créée par l'enseignante, apprend à l'interviewée à considérer la France comme un monde différent de son quotidien à l'école ou à la maison. Encouragée par sa professeure, Polina s'approche de cet univers par l'intensification de son investissement scolaire :

> Elle me poussait, moi, fainéante, à étudier. Elle m'a remarquée [parmi d'autres élèves]. Elle a fait en sorte que je commence à croire en moi-même. Elle téléphonait à ma maman pour me louer ! Progressivement, je suis devenue la meilleure en français, alors que ce n'était pas le cas pour d'autres disciplines.

Sur ce point, ce cas est d'ailleurs similaire à celui de Mila. Son enseignant d'anglais dans le secondaire la différencie des autres élèves et la fait s'investir dans l'étude de cette langue, allant jusqu'à former chez l'interviewée une certitude quant à son talent envers les langues, dont la jeune femme parle, comme nous l'avons vu plus haut, tout au long de l'entretien. En terminale, Mila hésite ainsi entre la faculté de langues et celle d'architecture. Plusieurs autres cas, en outre, nous permettent de supposer que ce sont les enseignants de langues qui participent à la formation de la vocation et déterminent le choix de la filière des études supérieures. C'est par exemple le cas de Polina, mais aussi celui d'Élena M. (non mobile) qui rencontre à l'école une personne « rare » et « surprenante » qui est son enseignante de français. Celle-ci motive l'interviewée à s'intéresser à la littérature française (adolescente, Élena M. lit par exemple les traductions russes des œuvres de Jean-Paul Sartre et d'Albert Camus, ainsi que du Journal de Marie Bashkirtseff) et à la peinture française (Paul Gauguin, Henri Matisse et Nicolas de Staël sont cités dans l'entretien comme ses peintres préférés) et influe sur sa décision d'entrer à la faculté des langues et cultures étrangères, tout comme sur sa conception, quoi que non pas réalisée, d'une mobilité étudiante.

Ainsi, même au sein d'écoles de masse, certains enseignants en langues étrangères offrent aux élèves les moyens de construire une image de l'étranger et une affinité vis-à-vis de celui-ci, parfois par opposition au cadre scolaire plus général, jugé ennuyeux ou hostile. Ces professeurs peuvent également faire progresser l'investissement scolaire des élèves et motiver ces derniers pour les études, en leur donnant l'occasion de réparer ou d'améliorer leur image publique d'élève, d'augmenter leur confiance en soi ainsi que leur capital scolaire et culturel.

En outre, les enseignants d'université perpétuent – pour plusieurs interviewés – ce qui est entamé par les professeurs d'école. Dans le cas de Polina, on observe une véritable course-relais lorsqu'une enseignante d'école, passionnée par la France, cède place à tout un collectif d'enseignants d'université qui continuent à développer la sensibilité de l'interviewée envers ce pays.

> Polina : À la faculté, une professeure [de français] était en effet emballée par les impressionnistes. Ses cours ont consisté en des analyses des œuvres et des biographies des impressionnistes.
>
> OG : C'est-à-dire qu'à l'université tu as encore eu une « enseignante clé » [pour utiliser ton expression à propos de l'enseignante d'école] ?
>
> Polina : Oui, voire la faculté clé ! [en souriant] Là-bas, toutes étaient folles de la France. De vraies accros ! Les plus jeunes ont par ailleurs toutes déménagé ici [en France]. Chacune – il n'y avait que des femmes – m'a motivée à sa façon. Pour l'art et la culture, c'était [nom et prénom de son enseignante d'université évoquée précédemment]. Si tu veux, je peux te donner ses coordonnées ; on est toujours amies.

Polina apparaît ainsi tout à fait préparée, durant sa scolarité en Russie, à recevoir une incitation pour un départ à l'étranger, et elle en reçoit une, en troisième année de ses études universitaires, émanant justement de « la faculté clé ». Ce cas n'est pas singulier. On découvre souvent qu'une passion ou une affinité envers un pays étranger dont parlent plusieurs interviewés débutent avec la participation d'un enseignant d'école, et que ces derniers ne sont pas nécessairement d'anciens élèves d'écoles linguistiques. Durant leur scolarité, ils rencontrent des professeurs en langues étrangères avec qui ils établissent des relations de proximité, et ceux-ci leur prêtent assistance dans la construction d'une image positive de l'étranger. Ces enseignants sont singularisés par les interviewés, et une certaine « étrangeté », quoique approuvée, envers le monde scolaire leur est attribuée. Il ne

s'agit en même temps pas de socialisateurs spécieux à l'étranger, assignés de former chez les élèves un rapport particulier envers celui-ci. Ils ne dispensent qu'une matière scolaire parmi d'autres. De par leurs connaissances et compétences, ils incorporent en même temps un autre monde que scolaire.

La culture européenne, partie intégrante de la culture scolaire, voire de « la Culture »

Dans les entretiens réalisés, une autre voie apparaît encore par laquelle les élèves du secondaire ou les étudiants du supérieur en Russie s'imprègnent de savoirs sur l'étranger et constituent une image de celui-ci – sans forcément acquérir simultanément des compétences linguistiques solides. Notamment, des allusions d'interviewés aux enseignants en littérature et en sciences humaines et sociales ou au contenu des enseignements de ces disciplines permettent d'affirmer que toute institution scolaire en Russie peut offrir aux élèves les moyens de se socialiser envers l'étranger, et ce sous forme d'adhésion au patrimoine culturel mondial humaniste.

Les origines de cette situation se découvrent en s'intéressant à l'histoire de l'enseignement secondaire et supérieur en Russie, fortement marquée par des influences européennes. Selon Wladimir Berelowitch, le système éducatif soviétique a été inspiré de l'utopie scientiste des Lumières, en reprenant en effet, avec quelques modifications et élargissements, le système scolaire construit en Russie depuis le début du XIX^{e} siècle[1]. De même, comme l'affirme Alexey Yurchak, les doctrines classiques d'Europe nourrissaient l'idéal de la science soviétique. Des aspirations à une science « fondamentale », « objective », fondée sur des « lois », à savoir positiviste, ont été consacrées et validées par la partie communiste[2]. Discrètement mais sûrement, le projet éducatif de l'URSS est

[1] Berelowitch W., « École et enseignement : la fin d'un rêve », op.cit., p. 51. Comme le remarque ce même auteur dans son ouvrage *La soviétisation de l'école russe*, 1917-1931 (l'Âge d'homme, 1990), tout en présentant un « curieux hybride d'idées pédagogiques d'importation occidentale et de la doctrine du nouveau pouvoir » (p.49), « l'école soviétique n'aime guère reconnaître ses dettes envers son passé et l'étranger » (p. 30).

[2] Yurchak A., op.cit., p. 162-165. Une préoccupation non négligeable de l'État soviétique consiste, écrit Yurchak, à osciller entre « le mauvais cosmopolitisme », qualifié de « bourgeois », et « le bon internationalisme » qui renvoie à la tradition humaine et humaniste. En analysant les différentes formes d'influences culturelles occidentales dans l'URSS des années 1970-1980, l'auteur conclut ainsi : « foreign cultural forms […] were simultaneously critiqued and promoted, attacked and allowed to develop by the Soviet state » (p. 165). D'après Yurchak, ce sont principalement les institutions parascolaires, telles que le Palais des pionniers ou des clubs littéraires et archéologiques pour les enfants et la jeunesse, qui enseignaient aux enfants ce paradoxe du socialisme soviétique et participaient à la formation des représentations positives sur l'étranger (p. 135, p. 135-139 pour la description de ces endroits). En revanche, le rôle de l'école n'est aucunement mentionné dans ce processus par l'auteur. L'école soviétique, est-elle, pour Yurchak, un endroit

alors imprégné de la tradition européenne, considérée par ailleurs comme universellement humaniste et non pas comme une forme historique de la pensée européenne, même si des liens peuvent être établis avec une période particulière de l'histoire : la Renaissance italienne, le siècle des Lumières ou le positivisme européen du XIX^{e} siècle.

L'affinité de longue date avec la tradition européenne en matière d'éducation et d'enseignement est loin de disparaître avec la perestroïka, puis la chute du régime communiste en Russie. Ces événements politiques s'accompagnent certes de la révision des programmes scolaires jugés obsolètes et du rejet affiché des dogmes et stéréotypes pédagogiques soviétiques. Mais, dans le mouvement de modernisation (depuis le milieu des années 1980 encore, des réformes sont engagées, et elles se poursuivent tout au long des années 1990), l'école russe, se réfère explicitement aux normes et « standards mondiaux » de l'enseignement[1], c'est-à-dire ne cesse pas à importer les modèles occidentaux et à hybrider avec, pour utiliser le langage de Berelowitch, et le fait de façon tout légitime et ouverte.

Il est difficile d'évaluer précisément la part de références à la littérature ou l'histoire étrangère à l'école russe, et je n'ai pas trouvé de recherches qui auraient méthodiquement dépouillé les programmes et les manuels scolaires en Russie, tout récents comme plus anciens, pour établir un constat précis en matière d'influences étrangères[2]. On peut

---

non traversé par les contradictions que cet auteur identifie comme fondamentales pour la société soviétique ? L'école soviétique ne fait-elle pas partie de celle-ci et fonctionne-t-elle comme institution radicalement différente de la société ? Les dispositifs qui créent « l'Occident imaginaire » résident clairement, d'après l'auteur, hors de l'école : celle-ci ne fabrique que de « bons Soviétiques », alors que « de mauvais Soviétiques » échappent, étrangement, à l'action de l'école et se forment ainsi quelque part ailleurs. Le paysage qu'observe l'auteur n'est pourtant pas compréhensible si l'on ne l'envisage qu'à partir des institutions parascolaires et des cercles informels de sociabilité. Notamment, on devrait être plus soucieux du rôle joué par l'école dans la transmission de l'ensemble des savoirs sociaux.

[1] Paris D., « Russie : un système éducatif en rénovation », op. cit.

[2] Comme l'annoncent pourtant Lioudmila Troubina et Viktor Chertov, auteurs de programmes et manuels scolaires en littérature de la Fédération de Russie, la littérature étrangère est désormais largement enseignée dans l'école russe, constituant une « toile de fond » pour l'enseignement de la littérature nationale :

> Dès le préscolaire, les contes populaires russes voisinent avec ceux des peuples du monde entier, ceux de Pouchkine avec ceux de Perrault, d'Andersen, de Kipling, etc. Les œuvres de la littérature étrangère sont présentes dans les programmes de toutes les classes de l'école secondaire. La présentation des étapes essentielles de l'histoire littéraire russe, du développement des courants littéraires, des genres et des styles se fait par comparaison avec les processus qui s'opèrent dans d'autres pays aux traditions littéraires fortes, avant tout en Europe. À titre d'exemple, la connaissance de la mythologie antique en tant que patrimoine mondial précède l'étude du folklore russe en classe 5 [11-12 ans – OG]. En classe 6, la littérature de l'Antiquité est abordée sous le prisme de la poésie épique (l'*Iliade* et l'*Odyssée*) et les élèves font également connaissance avec la poésie épique d'autres peuples (Kalevala, La Chanson de Roland, Le Chant des Nibelungen) : c'est sur cette toile de fond qu'est étudiée la poésie épique russe. Les approches comparatistes s'avèrent très importantes aussi bien dans le secondaire de base [5-8 années d'école – OG] que dans le secondaire supérieur [9-11 années d'école – OG]. Elles permettent de familiariser concrètement les

néanmoins affirmer que l'appropriation par les élèves russes de la culture scolaire s'effectue en parallèle avec celle de la culture européenne. Concrètement, en étudiant la littérature ou l'histoire à l'école, mes interviewés se familiarisent inévitablement avec la culture européenne, et cette situation n'est pas seulement le fait des modifications apportées dans les programmes scolaires avec la fin de l'URSS.

Dans les plus anciens programmes scolaires, élaborés encore à l'époque soviétique, il est ainsi possible pour certains de mes interviewés de trouver de la matière pour créer et nourrir leur intérêt envers d'autres pays que la Russie. Par exemple, Kirill (scolarisé en 1998-2008 dans une gymnasia de Moscou) prend soin d'expliquer de la façon suivante sa passion pour la France et la langue française :

> Kirill : Pour moi, la France est apparue sur l'horizon grâce à [mon intérêt envers] l'histoire. C'est-à-dire, chez nous [dans l'école de Russie], l'histoire est en général enseignée en référence avec la tradition galloise. […] Nous étudions l'histoire de la France comme une narration. [Ce n'est pas le cas pour] d'autres histoires nationales, non ; concernant l'Angleterre – un peu. L'histoire de la France, à l'école, nous l'étudions… Nous étudions par exemple tous leurs rois – l'un après l'autre. Dans nos manuels scolaires, c'est l'histoire de la France qui se raconte. Et elle se raconte comme centrale ! L'Angleterre ne surgit, par exemple, qu'en 1066, quand les Français y viennent, avec leur Guillaume le Conquérant. Ensuite, l'Angleterre ne surgit que par intermittence. Il n'y a pas de narration ininterrompue comme pour l'histoire de la France.
>
> OG : As-tu une explication à cela ?

élèves avec des questionnements sur les lois générales de la culture mondiale, la ressemblance et les différences de développement des littératures de divers pays, mais aussi sur l'influence de la littérature étrangère sur la littérature russe, et inversement. À titre d'exemple, en étudiant le classicisme, on examine les traditions de Molière et l'esprit novateur chez les auteurs russes. L'œuvre de Byron et la tradition byronienne aident à comprendre les particularités du romantisme dans la littérature russe. Les œuvres des grands auteurs russes, et à travers elles les questions de genres littéraires, d'images et de procédés stylistiques sont mises en regard de celles des grands auteurs de la culture mondiale, comme Cervantes, Shakespeare ou Dante. Les fables dans la littérature russe s'étudient en parallèle avec celles d'Ésope, le sonnet en relation avec les œuvres de Pétrarque, Shakespeare et Baudelaire, le récit et la nouvelle sur fond des œuvres de Mérimée, Poe, Henry James et Bradbury. La contre-utopie dans la littérature des années vingt (Zamiatine, Nous autres) est située par rapport aux œuvres postérieures de Huxley et d'Orwell. Au cours des dernières années, le cercle des auteurs étrangers s'est significativement élargi, à la fois dans le programme scolaire stricto sensu et dans le programme de lecture en dehors de l'école, ce qui garantit une grande ouverture à l'expérience des autres pays. Les interprétations des œuvres littéraires à l'aide de différents arts (musique, cinéma, théâtre, peinture, arts graphiques) mettent en évidence l'influence d'éminents écrivains étrangers (Shakespeare, Dante, Hoffmann, Goethe, Heine) sur les artistes russes.

Troubina L., Chertov V., « La littérature dans l'enseignement scolaire en Russie », Revue internationale *d'éducation de Sèvres*, 2012, n° 6, p. 81-90.

Kirill : Il me semble que c'est en lien avec l'histoire de l'éducation en Russie. Au XIX^e^ siècle, les programmes scolaires se formaient en regardant la France. Parce que c'est la France qui était Le pays de la Culture. Tous parlaient français. Et c'était [simultanément] une époque où les idées se formaient sur ce qui est l'idéal de l'éducation. On étudie pour cette raison l'histoire comme pratiquement exclusivement l'histoire de la France. On sait qu'il y avait – en France ! – les Mérovingiens, les Capétiens… Les Louis… Qu'il y avait ensuite la Révolution française… On sait beaucoup moins de choses sur l'Angleterre. Encore moins sur l'Allemagne : là, comme nous le savons, il n'y avait pas d'État et tout était compliqué. On ne sait rien sur l'Espagne. Sur beaucoup d'autres pays, on ne sait rien.

OG : On pourrait dire alors que si quelqu'un s'intéresse à l'histoire, il sera presque automatiquement intéressé à… [la France] ?

Kirill : Oui, oui ! Surtout s'il s'intéresse au Moyen Âge ou à l'époque des Lumières. Parce notre programme scolaire est fait ainsi. Tout ce système d'enseignement qui s'est formé au XIX^e^ siècle a été conservé. […]

OG : Et l'histoire de la Russie dans tout ça ?

Kirill : L'histoire de la Russie, c'est aussi un narratif [dans nos manuels]. Ininterrompu. [Mais] un narratif à part ! Dans nos manuels d'histoire, l'histoire de la Russie, c'est l'histoire de Klyoutchevski. [L'auteur des *Cours d'histoire de la* Russie qui furent publiés au début du XX^e^ siècle.] Coupée par ci et complétée par là, certes, mais… À l'époque soviétique, ça a été sensiblement corrigé, mais la base demeure.

On trouve dans d'autres entretiens de nombreuses indications permettant d'affirmer qu'à l'école les élèves découvrent la culture consacrée russe parallèlement à la culture européenne et sont conduits à les comparer – en les rapprochant ou en les confrontant. Des jugements sur l'étranger et la Russie se forment ainsi, lorsque les enfants et les adolescents étudient à l'école et acquièrent des savoirs censés être nécessaires pour vivre dans leur société d'origine, en l'occurrence russe.

Il convient aussi de noter à ce sujet que la littérature russe se nourrit largement, au moins depuis le XVIII^e^ siècle, de la littérature européenne et que lire les grands classiques russes qui entrent dans les programmes scolaires nationaux signifie apprendre des idées européennes et sur l'Europe, ainsi que sur les positionnements des Russes (écrivains ou leurs personnages) envers les pays européens et leur propre nation. Rappelons à cet égard les propos de Zlata (scolarisée en 1997-2007 dans une école de masse de Saint-

Pétersbourg), cités dans la première partie de la thèse : c'est en lisant Guerre et Paix de Lev Tolstoï, le roman consacré par le programme scolaire de littérature et celui où le bilinguisme russo-français apparaît comme un attribut indéniable de la haute société russe du XIX^{e} siècle, que Zlata identifie son envie d'apprendre le français.

Vladislav (scolarisé en 1991-1998 dans une école de masse de Saint-Pétersbourg, puis dans une école renforcée en mathématiques) nous offre encore un exemple de l'apprentissage durant lequel les élèves s'imprègnent, à l'école, de savoirs sur la culture européenne. Ils sont en particulier conduits à amorcer une réflexion sur les influences interculturelles, à comparer les auteurs russes et les auteurs étrangers, à évaluer la part de l'occidentalisme de ces premiers, à les qualifier ou disqualifier, tout en se référant aux grands classiques étrangers :

> Vladislav : [En parlant de son enseignante en littérature entre la sixième et huitième année d'école.] Il me semble qu'elle a influencé ma perception du monde. Elle venait de terminer l'université et avait très envie d'améliorer le programme scolaire en littérature. [en souriant] Et… je pense que c'est elle qui m'a enseigné un certain… occidentalisme. […] Elle a commencé par l'Iliade et l'Odyssée, en sixième année [avec des élèves de treize ans alors]. Et on a ensuite étudié la littérature européenne du Moyen Âge. Il y avait peu de littérature russe, en effet ! Cela communique une vision du monde, je dirais. En tout cas, quand j'ai changé d'école, en neuvième année, je n'avais pas trop d'envie de lire Tourgueniev ou Tchernychevski. [en souriant] Ces deux, eux aussi, ont été certes fort occidentalisés, mais écrivaient mal, carrément mal. [en souriant]
>
> OG : Tiens, Tchernychevski, lui, était pro-occidental ?
>
> Vladislav : Bien sûr ! Son projet d'améliorer la société, c'était Charles Fourier à la russe ! [Notons que Vladislav étudie à Paris les lettres, et son mémoire M2 porte sur la comparaison entre le groupe l'OuLiPo, créé en France dans les années 1960, et les conceptualistes moscovites, mouvement intellectuel fondé en URSS dans les années 1970.]

Une image de l'étranger s'enseigne ainsi à l'école, à travers l'appropriation de la culture scolaire russe, marquée par des références ineffaçables[1] à la culture européenne, parfois

[1] Cette problématique peut être comparée à celle des normes genrées qui empreignent les livres pour enfants, traitée encore par Elena Gianini Belotti. Les petites filles, écrit Gianini Belotti, se trouvent confrontées à la littérature enfantine où des rôles sont clairement attribués à chaque sexe et où les petits garçons dominent comme protagonistes. Voir Gianini Belotti E., Du côté des petites filles. *L'influence des con*ditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance, Des femmes-Antoinette Fouque, 12^{e} éd., 2013 (1973), p. 111-127. L'auteure s'intéresse aussi aux contes traditionnels d'enfants, tels Le Petit Chaperon rouge, Blanche Neige ou Cendrillon, pour les personnages féminins qu'ils proposent aux enfants

calquée sur celle-ci. On peut aussi évoquer en tant qu'exemple notre discussion avec Élisaveta (scolarisée en 1998-2009 dans des établissements privilégiés de Saint-Pétersbourg) au sujet d'inspirations européennes dans la littérature classique russe. Lectrice avertie et personne éduquée dans l'optique des humanités classiques, Élisaveta est bien au courant que les fables d'Ivan Krylov « plagient », pour reprendre le mot de l'interviewée, celles de La Fontaine, qu'Alexandre Pouchkine est influencé par l'œuvre de Lord Byron et par celles d'autres poètes européens, et non pas seulement par les contes populaires russes que lui raconte sa nourrice, et que Fiodor Dostoïevski lit passionnément Charles Dickens, Victor Hugo et Honoré de Balzac, mais aussi Paul de Kock et Eugène Sue. Élisaveta sait également – et tient à me le communiquer dans l'entretien – que Les Âmes mortes de Nicolaï Gogol, encore une œuvre consacrée par les programmes scolaires, ont été écrites en Italie (or, dit-elle, « Nous savons que Gogol supportait mal l'Ukraine comme la Russie ») et qu'Ivan Tourgueniev vit et publie davantage en France qu'en Russie. Tout comme plusieurs autres interviewés, elle revendique par ailleurs un lien entre la culture russe et celle européenne. Consommer à la fois la culture russe et la culture étrangère ne signifie pas être pro-occidental pour la jeune femme, mais plutôt être une personne cultivée, avoir un esprit large. Ékaterina (scolarisée dans un gymnasia linguistique moscovite en 1997-2007) perçoit également comme une violence, sinon

---

et auxquels les petites filles s'identifient (ibid., p. 128-130). On comprend, en lisant ses analyses, que l'inoculation des stéréotypes du genre et des modèles sexués de comportement est un processus peu apercevable et peu contrôlable. Tout en exerçant, selon Gianini Belotti, une fonction « néfaste et erronée » (p. 130) en matière de genre, cette littérature constitue pour autant le patrimoine littéraire de l'humanité dont on ne peut pas priver les enfants. Une même interrogation se formule concernant les encyclopédies destinées aux enfants, qu'analyse Christine Détrez dans son article évoqué plus haut (« Il était une fois un corps », op.cit.). Si les connaissances scientifiques, notamment biologiques, sont pénétrées par les représentations sexistes, on ne peut donc empêcher les enfants d'intérioriser ces dernières qu'au prix de les élever dans l'ignorance par rapport au fonctionnement du corps humain. Or, élaborer tout un autre vocabulaire et tout un autre symbolique pour faire connaître aux enfants les organes et processus du corps humain est une démarche coûteuse pour les parents, les enseignants ou pour d'autres éducateurs qui devraient du coup mener une lutte quasiment individuelle contre l'ensemble de la production éditoriale enfantine. Pareillement, on ne peut empêcher les enfants russes d'acquérir des notions sur l'étranger qu'au prix de les dépourvoir de la lecture de nombreuses œuvres classiques comme *L'*Île au trésor, Robinson Crusoé, Les Trois Mousquetaires, Les aventures de Tom Sawyer ou Alice au Pays des Merveilles. Il faudrait également faire en sorte que les jeunes Russes ne lisent pas Alexandre Pouchkine (il nous offre la sympathique Tatiana qui écrit en français sa lettre d'amour à Onéguine), ni Fiodor Dostoïevski (le prince Mychkine, un être fondamentalement bon, est par ailleurs éduqué en Suisse, tandis que Dimitri Karamazov, accusé du meurtre de son père, ne se voit sauvé qu'en se rendant en Amérique), ni Lev Tolstoï qui nous montre que la passion d'Anna Karénina pour Vronski amène ces deux à fuir en Europe et qu'à leur retour en Russie ils vivent en marge de la société russe, et leur exclusion joue dans le suicide de Karénina. Ces quelques évocations, certes peu systématiques, nous montrent que les voies par lesquelles se construisent les représentations sur l'étranger sont quasi inévitablement poursuivies par toute personne en tant qu'être social qui s'éduque et acquiert des savoirs sociaux de la société russe. Tout comme l'on intériorise la notion du genre en lisant les contes ou les encyclopédies d'enfants, on intériorise la notion de l'étranger à travers la lecture d'auteurs russes ou de grands classiques du patrimoine littéraire mondial.

comme une action dérisoire, ce qu'elle appelle « ce dingue basculement vers la culture nationale russe », qu'elle identifie dans la Russie des années 2000 :

> Ces cosaques, ces popes… Où va-t-on ?! Moi, j'ai peur et j'ai des regrets pour les enfants d'aujourd'hui. Ils seront ignorants, ils vont vivre exclusivement parmi les ours dans une forêt de pins ! [L'allusion au tableau Un matin dans une forêt de pins, attribué à Ivan Chichkine, peintre russe du XIX^e^ siècle, connu pour ses paysages réalistes et pour sa technique irréprochable.] Mais c'est impossible ! On ne peut pas appauvrir autant la culture russe et la réduire aux ours dans une forêt de pins !

Dans le cas de Vladimir (scolarisé en 1995-2005 dans une école de masse à Kaliningrad), on comprend également que c'est grâce au cadre propice pour aimer en général la littérature et la lecture créé par son enseignante de littérature à l'école que cet interviewé est amené par la suite à lire Marcel Proust ou Louis-Ferdinand Céline, ainsi que d'autres auteurs étrangers qui n'entrent effectivement pas dans le programme scolaire de Russie. Plusieurs autres interviewés qui livrent, lors de l'entretien, leur biographie plus ou moins détaillée de lecteurs, prouvent que, en avançant dans leur pratique de lecture, entamée à l'école, ils se familiarisent inévitablement avec les œuvres écrites étrangères : en se construisant comme les êtres éduqués, ils construisent simultanément un rapport positif envers l'Europe, comprise comme lieu de naissance des produits du patrimoine culturel humain. C'est ainsi que l'on peut expliquer la conviction de Vladimir selon laquelle la France est un « lieu idéal », d'après ses mots, pour satisfaire sa quête d'éducation culturelle. Rappelons que ce n'est pas à force de souhaiter aller en France que Vladimir réalise son départ étudiant, mais à force d'entreprendre des actions pour partir. Avant cela, il est pourtant socialisé de la sorte qu'il voit dans son départ éventuel en France une bonne chose.

La part des références au patrimoine classique des humanités que tel ou tel interviewé est en état de produire pendant l'entretien varie bien sûr d'un cas à un autre. Toutes les personnes rencontrées ne se montrent pas fanatiques de la culture savante ancrée dans les humanités. Les conditions de la scolarisation, notamment le type et le profil de l'établissement scolaire fréquenté, interviennent, tout comme les effets de la socialisation genrée. Celle-ci, rappelons-nous, se relève à travers la construction du goût pour les humanités, plus souvent présent chez les filles (voir supra sur le « profilage » sexué des investissements scolaires des enfants, ainsi que sur la qualité du cadre scolaire qu'offrent les différentes écoles en Russie). Des suggestions de la part des parents ou des pairs jouent

aussi, en particulier dans la construction d'une hiérarchie des disciplines scolaires, selon laquelle une place plus ou moins importante peut être accordée à la littérature ou à l'histoire, ou, plus généralement, dans la formation des proximités et distances à l'égard du travail scolaire et de l'école. Il n'en reste pas moins que cette dernière apparaît comme l'une des instances de la socialisation à l'étranger : c'est lors de leur scolarisation en Russie que les interviewés acquièrent des représentations sur celui-ci.

De ce point de vue, on peut se faire une idée du lien existant entre le niveau d'excellence scolaire et culturelle et le rapport entretenu avec la culture européenne. Le dossier scolaire de tel ou tel interviewé, visible à travers les autodéfinitions en tant que « bon » ou « mauvais » élève en différentes disciplines et à travers les modalités de choix d'études supérieures, nous éclaire en effet beaucoup sur ses attitudes envers l'étranger. Un pro-occidentalisme, que certains parmi eux attribuent à eux-mêmes, ou une affinité avec la culture européenne sont ainsi les faits d'une conformité à l'égard des prescriptions culturelles scolaires et non pas, comme on pourrait le penser, le produit d'apprentissages tout à fait différents de ceux qu'ils traversent à l'école[1].

Soulignons également, au sujet de l'école supérieure, que ce ne sont pas que les facultés en langues étrangères qui éduquent en Russie les passionnés de l'étranger et les connaisseurs de la culture classique occidentale. C'est à la faculté de design que Véra rencontre un enseignant qui lui offre l'occasion de développer son horizon culturel et de construire un intérêt pour l'étranger : intimidée, au moins durant ses deux premières années universitaires, par sa « nullité culturelle », comme elle le dit (« J'étais assez ignorante à l'époque. Je ne lisais rien, ne regardais aucun film. Quand on me demandait si j'avais lu ou vu ci ou ça, je ne pouvais répondre que non, non et encore non. Aucune culture, en bref »), elle commence à s'en débarrasser, encouragée par un des professeurs qui lui fournit des indications sur quoi lire et quoi regarder, mais aussi des livres et des disques. C'est en étudiant à la faculté de philosophie que Tamara et Sabina apprennent à

[1] Par exemple, si l'on revient sur le cas de Zhanna qui dénie soigneusement sa francophilie dans l'entretien et qui ne peut parler de celle de ses enseignants que sur le mode de la moquerie, on remarque toutefois que les formes autonomes et spontanées de l'éducation que pratique et valorise cette interviewée, ancienne élève de l'école renforcée en français, s'organisent autour de la culture française. En particulier, depuis son adolescence, tout comme d'autres élèves de son école, Zhanna est inscrite dans la médiathèque française de Saint-Pétersbourg où elle vient lire des périodiques (elle cite Okapi comme son magazine préféré de l'époque), emprunter des livres et des disques. Elle se montre par la suite spécialement sensible envers le cinéma français (allant de la Nouvelle vague au Cinéma-vérité), des moments particuliers de l'histoire française (mai 1968 sera évoqué par elle plusieurs fois dans nos discussions informelles) ou envers des courants différents de la pensée intellectuelle française, notamment les auteurs de la French Theory. Ses passions sont clairement construites et maintenues depuis l'école et n'entrent pas en concurrence avec les pratiques scolaires.

aimer la France. La première l'affirme sans hésiter dans l'entretien : « Mon histoire avec la France a commencé avec la philosophie française. »

Quant à Sabina, dès la négociation de l'entretien lors d'une discussion informelle, elle tient en effet à souligner qu'elle n'avait pas d'admiration ni d'intérêt particulier envers la France, ni envers d'autres pays étrangers, et que son séjour d'études à Paris est dû au hasard d'une rencontre avec une amie boursière qui l'a inspirée à apprendre le français et à tenter d'obtenir une bourse via des études au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. Un intérêt envers la France et un souhait d'apprendre la langue française lui étaient néanmoins inoculés bien avant cette courte interaction : à l'époque de ses deux premières années d'études à la faculté de philosophie de Saint-Pétersbourg. Excellente étudiante, Sabina lit abondamment des traductions en russe des intellectuels européens mentionnés dans le programme universitaire. Dans l'entretien, elle cite Jacques Derrida, Jacques Lacan et Roland Barthes comme ses auteurs préférés et référents de son mémoire de fin d'études, ainsi que Michel Foucault et « tous ces Lévi-Strauss et Mauss » qui ont été « grandement estimés » dans sa faculté.

> OG : [À la lumière de ce que tu viens de dire,] dans ta faculté, les humeurs étaient donc plutôt profrançaises ?
>
> Sabina : Oui. Plus précisément, à la fac, il y avait une division assez nette entre les amateurs de la philosophie française et les amateurs de la philosophie allemande. Il fallait choisir entre les deux. [en souriant] Les Allemands… Par exemple, Hegel. [en réfléchissant] Non, on ne l'aimait pas trop. Hegel, ça soufflait du fascisme ou… du marxisme-léninisme. On écrivait souvent sur les pupitres « Hegel – crétin ! » [rires] […] Qui encore [pour les philosophes allemands] ? Heidegger. [une grimace de désapprobation] Kant, le plus normal politiquement, un pur philosophe, on l'aimait. Mais… en général, il y avait une mode pour les philosophes français. […] Et beaucoup de professeurs, euh… les profs les plus jeunes, les plus progressifs et les plus intéressants étaient plutôt profrançais.
>
> OG : Tu veux dire que c'était plutôt les profs euh… vieux et ennuyeux qui préféraient… [la philosophie allemande] ? [rires]
>
> Sabina : Oui, en gros, c'était ça. [rires] Les [philosophes ou les professeurs qui aimaient les philosophes] Allemands étaient ennuyeux.

On voit par ailleurs à travers cet extrait que les institutions scolaires représentent des lieux complexes et hybrides de la socialisation à l'étranger. Elles sont peuplées par des enseignants à profils différents et prises par des mouvements contrastés. Même si les

professeurs de Sabina ne divergent les uns des autres qu'à partir d'un certain point en deçà duquel ils sont en accord (notamment, comme le dit l'interviewée à un autre moment de l'entretien, et ces propos sont aussi sans doute le produit des échanges et des apprentissages universitaires, « [étudier] La philosophie veut dire avant tout [étudier] la philosophie occidentale »), ils peuvent offrir différents positionnements par rapport à l'étranger. À cet égard, une possibilité s'ouvre pour chacun de construire son propre système d'identifications. Il n'y a pourtant rien de spontané dans ce cheminement chez Sabina. La désapprobation des philosophes allemands et la valorisation des philosophes français se construisent en s'appuyant sur les personnalités des enseignants, au croisement de deux pôles : attractif (« les professeurs les plus jeunes, les plus progressifs et les plus intéressants étaient plutôt profrançais ») et repoussoir (« Hegel, ça soufflait du fascisme ou… du marxisme-léninisme » ; « les Allemands étaient ennuyeux »).

En résumé, les savoirs sur l'étranger sont des savoirs sociaux et en particulier scolaires. Le rôle des institutions scolaires en matière de socialisation à l'étranger se révèle important mais camouflé. C'est en tant que culture universelle humaine et humaniste que la culture occidentale s'enseigne en Russie. La familiarisation des interviewés avec l'étranger va alors de pair avec leur fréquentation d'établissements éducatifs nationaux et est assistée par les enseignants nationaux. L'école elle-même, tout en privilégiant l'inoculation du goût pour la littérature, l'histoire et, plus généralement, pour la culture russe consacrée, assure la construction des catégories mentales comme « national » et « étranger ». On comprend en même temps que l'appropriation de la culture scolaire varie chez les interviewés et que les institutions scolaires ne sont pas des structures monolithes ne proposant qu'un seul modèle d'identification et une seule lecture des matières enseignées.

3. Quelques pratiques d'appropriation de l'étranger

L'enseignement principal qui ressortira des démonstrations qui suivent est que tous les interviewés peuvent être socialisés à l'étranger, de différentes manières et involontairement. Nous verrons d'abord que, d'une part, une européanisation des goûts et des pratiques des interviewés s'effectue sans intention de leur part de devenir européanisés et, d'autre part, que la différenciation sociale de pratiques qui se révèle auprès des personnes rencontrées ne se reflète pas sur leurs chances d'acquérir une aspiration d'aller à l'étranger : ce ne sont pas que les porteurs d'un « bon goût » culturel

qui peuvent souhaiter un départ. Nous constaterons ensuite que la socialisation à l'étranger passe pour une partie d'interviewés par des pratiques de voyages à l'étranger, de durée et de modalités variables. Nous n'en conclurons pas pour autant que ceux qui voyagent, ou voyagent plus souvent, se socialisent à l'étranger et d'autres non. Ces derniers le font aussi, et il ne serait pas exact d'affirmer que leurs représentations sur l'étranger sont moins « correctes » que celles de voyageurs patentés. Plus précisément encore, en voyageant ou non à l'étranger, la question se pose de savoir si les interviewés ont une réelle occasion de sortir du schéma classificatoire construit préalablement autour des notions de Russie et de l'étranger. Enfin, l'examen des activités liées à la gestion et à la planification de parcours professionnels révélera leur contribution au processus en question et nous amènera à constater que la socialisation à l'étranger peut se poursuivre sous de nouvelles formes que celles qui ont été identifiées pour l'époque soviétique, et ce sans perdre sa puissance, mais, au contraire, en l'augmentant car permettant aux interviewés de satisfaire une quête de normalité ou celle de modernité.

Les pratiques culturelles et corporelles : une distinction de goûts et de styles de vie

Comme montré précédemment, l'étranger occidental s'enseigne à l'école, à travers l'étude des langues étrangères, mais aussi dans une perspective humanitaire, culturelle et patrimoniale. La fréquentation d'institutions scolaires n'est en même temps pas la seule activité pour se socialiser à l'étranger et construire un rapport envers celui-ci : les pratiques culturelles ou corporelles des interviewés sont également pétries d'acquisition de savoirs sur l'étranger, amenant à l'intériorisation et à l'incorporation de ce dernier.

Il convient de souligner, avant de passer à la démonstration, qu'en vue de la multiplicité des informations à recueillir, les entretiens n'ont pas été centrés sur les pratiques culturelles des interviewés et ne fournissent pas tous de la matière abondante pour les reconstruire. Leurs pratiques vestimentaires, sportives ou alimentaires ne sont pas non plus pleinement restituables. Pour autant, les données collectées, souvent délivrées spontanément, permettent de formuler au moins deux idées. La première est que la familiarisation des interviewés avec la littérature étrangère, le cinéma étranger, les arts plastiques ou sonores de provenance étrangère n'est pas autant guidée par un souci de s'occidentaliser que par celui, plus général pour un être social, d'appartenir à un groupe – d'âge ou de genre, sinon à celui censé posséder un capital culturel ou économique élevé –

et de se distinguer ainsi d'autres groupes, pensés comme repoussoirs. Pareillement s'alimente chez les interviewés leur acquisition de telle ou telle manière de se distraire, de se vêtir ou de se nourrir : par l'adhésion, effective ou mentale, à un groupe et le rejet simultané d'un autre. Dans ce sens, de nouveau, la socialisation à l'étranger est un processus qui ne se fait pas de façon préméditée et qui traverse tous les apprentissages sociaux, ceux-ci étant accompagnés de la construction des représentations sur l'étranger. La seconde idée qui ressort des entretiens est que ce processus ne dépend pas des variations repérées dans les pratiques culturelles et corporelles des interviewés. En d'autres termes, ceux-ci se socialisent à l'étranger indépendamment du degré de légitimité de leurs goûts et préférences et de leurs proximités et distances avec la culture savante. Examinons plus en détail ces deux points.

En parlant de leurs enfance et adolescence, beaucoup des interviewés mettent en scène leurs pratiques culturelles ou corporelles sous la forme de fréquentation d'équipements culturels/sportifs et d'adhésion à un cercle de personnes passionnées par tel ou tel style de musique ou, plus généralement, de vie. Anton pratique le karaté lors de plusieurs années d'école et Daniel (non mobile) le Kung Fu, Agatha (non mobile) fait du taekwondo et Michaïl danse, à partir de ses treize ans, sur du hip-hop et du rap. Boris pratique, à l'époque de sa scolarité, des reconstitutions historiques ; Élena C. et Igor sont amoureux, à l'adolescence, du rock britannique au point que chacun d'eux crée son propre groupe de musique, tandis que Lada (non mobile) chante le soul. À quinze ans environ, Alina intègre le mouvement hippie : elle porte des jeans débraillés, se fabrique des bijoux et fréquente, à Perm, des rassemblements de « people ». Âgée de treize ans, Adelaïda, quant à elle, devient, selon ses dires, « une personne de subculture » de la ville de Krasnoïarsk, en s'associant à un mouvement gothique local : l'interviewée se rend régulièrement à des concerts de musique, lit la littérature correspondante ; elle s'habille en noir, de la tête aux pieds, porte des bottes à crampons et des accessoires métalliques, y compris à l'école. Adelaïda recourt aussi à quelques modifications corporelles (piercing et tatouage) ; ses cheveux sont colorés en rouge entre ses quinze et seize ans.

À travers cette évocation rapide, nous constatons que les goûts et préférences de plusieurs interviewés se centraient explicitement à l'époque autour de cultures et de subcultures de provenance occidentale. Même pour ceux qui pratiquaient des arts martiaux d'origine chinoise, japonaise ou sud-coréenne, il s'agit davantage d'une récupération à partir des sources occidentales : comme le dit par exemple Daniel, dans sa passion pour les sports de

combat, il a été inspiré par des films d'action américains, et il cite Jackie Chan comme son acteur préféré à l'adolescence. Il ne serait pourtant pas exact de dire que ces pratiques ont été appréciées par les interviewés justement parce qu'elles étaient d'origine étrangère. Les logiques qui guident leurs choix sont autres.

Nous savons, avec Pierre Bourdieu, que la lecture, le port de vêtements, ainsi que d'autres pratiques culturelles ou corporelles sont des pratiques distinctives : lire beaucoup ou lire peu, lire un ouvrage et non pas un autre, ni un magazine illustré, s'habiller de telle ou telle façon, maintenir tel ou tel style de vie, nous parle de nombreuses appartenances sociales de la personne, effectives comme aspirées, et nous indique les volumes et les poids relatifs de ses capitaux économique et culturel[1]. Selon Dominique Pasquier, dans son étude sur les consommations culturelles des lycéens français[2], ces pratiques, surtout à l'adolescence, constituent des « supports de sociabilité » et peuvent ainsi être entretenues ou, au contraire, délaissées en fonction des échanges qu'elles permettent (ou non) d'avoir avec l'entourage ou avec un groupe dans lequel on voudrait s'insérer. Il y a ainsi, nous communique l'auteure, les pratiques qui peuvent être considérées comme de « bons » ou de « mauvais » supports de sociabilité (p. 55), de « bon » ou de « mauvais » investissement en termes de sociabilité juvénile (p. 75). Un exemple donné par Pasquier concerne les goûts musicaux des lycéens d'un établissement francilien : certains parmi eux ont, dit-elle, une palette de goûts musicaux bien plus large que leurs autres camarades de lycée, mais ils évitent d'en discuter avec ceux-ci, car cela est peu rentable dans leur lycée où la majorité écoute du rap (p. 46). Un autre exemple met en scène quelques adolescents lecteurs qui ne regardent pas la télévision et ont dès lors « des recréations solitaires » au lycée, car ne disposant pas de la matière pour discuter d'un dernier épisode d'une série télévisée ni d'un interlocuteur potentiellement intéressé pour parler d'un livre récemment lu (p. 52-53). En même temps, les choix des lycéens étudiés par Pasquier sont imprégnés d'une préoccupation inverse par rapport à celle qui a été évoquée : ils veulent aussi se démarquer des autres et affirmer leur singularité (p. 61). Ainsi, pour citer la sociologue, la lecture « continue de fonder, chez les lycéens qui lisent, le sentiment d'avoir un univers culturel plus riche que celui de ceux qui regardent beaucoup la télévision » (p. 55). L'écoute de la musique classique (ou du jazz) est également une pratique ambivalente de ce point de vue, tant rejetée pour sa faible popularité dans le cadre du lycée que recherchée

[1] Bourdieu P., La Distinction, op. cit.
[2] Pasquier D., Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, op.cit.

pour cette même raison (p. 44-47), même si, note l'auteure, ce dernier cas de figure est plus rare et « atypique » dans les milieux qu'elle a étudiés. Ce mécanisme à double sens que la sociologue met en évidence, en adhérant au bout du compte à la pensée de Bourdieu, permet de voir de quoi se nourrissent les choix individuels : pratiquer telle ou telle activité peut, d'une part, fournir des liens sociaux et assurer contre l'exclusion, et, d'autre part, procurer le sentiment d'exclusivité ou de supériorité sociale.

À la lecture des entretiens, on aperçoit combien les choix culturels, corporels ou autres[1] des jeunes Russes rencontrés sont alimentés par des préoccupations toutes identiques, en oscillant entre, d'un côté, le souhait d'appartenir à un groupe et, de l'autre, celui de cultiver une singularité de soi. Voici ce que nous communique Boris par exemple, en parlant de ses difficultés d'insertion dans le collectif scolaire :

> À Saint-Pétersbourg, j'ai eu des problèmes chroniques avec mes camarades de classe. [L'interviewé raconte ici une histoire qu'il identifie comme le début des tensions qui vont l'accompagner tout au long de sa scolarité.] C'est-à-dire, cette permanente tension entre l'école et moi… [en rebondissant] Si l'on a des problèmes avec ses camarades de classe, si l'on n'a pas de relations normales à

[1] Cf. ces deux extraits d'entretiens où il s'agit de choix d'université et de filière de futures études supérieures :

> [En expliquant son choix de l'établissement d'études.] Maman voulait que je devienne médecin. Moi, j'avais horreur de ça, je voulais quelque chose de plus créatif. […] À Novossibirsk, il n'y a en effet pas beaucoup de choix quant aux universités artistiques. Il y a par exemple la faculté des arts à l'université pédagogique. Là, on prépare, grosso modo, des enseignants de dessin, des exécuteurs. Je ne voulais pas ça, je voulais quelque chose de plus créatif. En bref, je choisissais selon l'endroit. L'Académie [de l'architecture et des arts de Novossibirsk], cet endroit m'a attirée. Il y avait de la liberté là-bas, de l'esprit anticonformiste. Surtout en comparant avec l'école, j'ai bien senti la différence ! Des discussions sur l'art, des hippies qui jouaient aux guitares dans les couloirs… Tout ça m'a attirée. (Margarita, non mobile)

> OG : Pourquoi par ailleurs as-tu choisi la faculté de philosophie ?
> Tamara : Tout le monde me pose cette question. [en souriant] Je me la pose moi-même. [en souriant] Euh… à l'école, j'étais mieux avec les humanités, moins bien en mathématiques… Euh… comment expliquer… ? Peut-être que quelqu'un de mes amis… [m'a influencée.] [en rebondissant] Tout simplement, cette faculté a la réputation d'être très branchée. Au moins, à l'époque, elle avait la réputation d'être classe. C'était trop classe d'étudier là-bas, tu comprends ? Tous les intellectuels, toute – disons – la bohème intellectuelle, des hipsters, tous les gens les plus intéressants que je connaissais étudiaient là-bas. [en réfléchissant] Oui, ce n'était pas même autant la philosophie que l'endroit et les gens [qui ont joué dans ce choix]. L'atmosphère ! Tous les gens de la classe étudiaient ou voulaient étudier là-bas.
> OG : Tes camarades de classe, tu veux dire ?
> Tamara : Non, non, parmi mes camarades de classe, personne ne voulait ça. [petit rire] [Je parle] d'autres gens que je trouvais trop classe, les gens qui me plaisaient.

On ne peut ainsi pas dire que, en situation d'opérer leur choix, Margarita et Tamara sont guidées par le souci de s'approcher d'une culture d'origine occidentale, comme celles des hippies ou des hipsters. Il s'agit davantage d'un souhait de tirer un trait sur la réalité de l'impasse que constituait pour ces deux interviewées leur école, dans laquelle il n'y avait pas de « liberté » ni d'« esprit anticonformiste », et de s'affilier à des gens « trop classe », « branchés », intellectuels, créateurs.

> l'école, on cherche d'autres endroits où l'on peut… [s'exprimer ou s'affirmer]. On se fait des amis hors de l'école ! […] [Mes amis,] ils étaient souvent plus âgés que moi et peut-être… étranges. Par exemple, mon meilleur ami en neuvième année était fanatique de reconstructions historiques. Un mec, presque adulte, qui se comportait comme… un garçonnet. Des déguisements, des armes factices… Des voyages à Vyborg pour jouer aux Vikings. […] En bref, j'étais entouré de drôles de types, des originaux. Avec les mêmes problèmes [d'intégration dans les collectifs scolaires] que moi. […] Les gens [qui n'étaient] pas comme les autres. Un peu étranges, mais intéressants – chacun à sa manière. Qui cherchaient d'autres choses que nous proposait l'école. […] Si, pour les autres, il était suffisant d'aller à l'école, puis de sortir – en troupeau – quelque part, à la discothèque ou au concert d'une de nos nouvelles pop-stars, nous… nous avions quelque chose d'autre [pour alimenter notre temps libre]. Nous écoutions une autre musique, lisions d'autres choses, discutions d'autres sujets.

Les investissements culturels ou sportifs d'autres interviewés sont gérés de façons comparables. Comme le dit par exemple Anton, sa passion pour le karaté, d'ailleurs mal vue dans sa famille orthodoxe et coûteuse pour lui (adolescent, il travaille pour se payer son inscription dans une association locale des arts martiaux et pour s'acheter son kimono), a été liée à ses malaises scolaires ainsi qu'à son envie de trouver des amis et de réparer son image de soi, endommagée suite à des difficultés de communication qu'il rencontre à l'école. Une même fonction est remplie par la musique anglophone pour Lada (non mobile), exclue, à ses quinze ans, pour son comportement conflictuel, d'une école réputée de Saint-Pétersbourg et amenée à intégrer, pour ses deux dernières années scolaires, une école de masse, dans laquelle elle ne se sent pas à l'aise. En s'adonnant à telle ou telle activité qui les amène à une plus grande familiarité avec une culture étrangère, il s'agit ainsi pour les interviewés de générer des liens sociaux autres que ceux qu'ils ont à leur disposition en fréquentant leurs milieux habituels, notamment le scolaire, de redynamiser leur propre existence et de se donner des perspectives positives. Bien sûr, les situations ne sont pas toutes aiguës, des conflits ouverts avec l'entourage immédiat pouvant ne pas avoir lieu, mais peuvent être présents un ennui, une lassitude ou une insatisfaction, accompagnés de recherches de terrains pour s'affirmer et se construire ailleurs.

Ce processus va de pair avec la disqualification de groupes desquels les interviewés se voient exclus. Nous avons vu, dans les propos de Boris, que, rejeté par ses camarades de classe, ce dernier les rejette lui aussi. Il se positionne comme quelqu'un qui leur est

supérieur : ceux-ci circulent « en troupeau », comme s'ils étaient des animaux ; ils ont clairement, d'après l'interviewé, des horizons culturels limités. Ce moment apparaît également dans d'autres entretiens, dont celui avec Adelaïda. Adolescente, elle n'a pas d'amis parmi ses camarades d'école ; elle les traite de « masse grise » et d'« ordinaires », de ceux qui « ne veulent rien dans la vie ». À ma demande de les décrire, cette passionnée, à l'époque, du mouvement gothique, parle de « filles en minijupes et en talons », « avec un maquillage démesuré », dont le pendant masculin est présenté comme « le pantalon informe, le pull sale et l'acné juvénile ». Celles-ci et ceux-ci écoutent, explique Adelaïda, de la pop-musique, grignotent des graines de tournesol au pied de leur immeuble d'habitation et boivent de l'alcool en s'installant sur les bancs d'un jardin d'enfants dans le territoire duquel ils pénètrent en soirée.

Pour résumer ce point, la socialisation à l'étranger peut s'opérer à travers des comportements culturels et corporels. Ceux-ci ne relèvent pourtant pas à proprement parler d'une occidentalisation délibérée, mais d'un souci plus universel d'interviewés de se construire en tant qu'êtres sociaux, appartenant à un groupe (et non pas à un autre), sinon d'y appartenir.

En outre, suivant la théorie de la légitimité culturelle, qui étudie, pour reprendre Bernard Lahire, les rapports socialement différenciés à la culture légitime dominante d'une société[1], et qui constitue, d'après Philippe Coulangeon, le second pilier de La Distinction, à côté du concept d'habitus et de distinction[2], un constat s'impose selon lequel la socialisation à l'étranger peut se dérouler par-delà des formes culturelles savantes et peut ainsi être accessible à des groupes sociaux à capitaux culturels très différents. Ce constat nuance celui qui a été établi concernant l'école, dépositaire des savoirs sur l'étranger. En effet, les entretiens montrent que le rejet de la culture légitime savante, enseignée dans les institutions scolaires, ou la méconnaissance de celle-ci ne signifient pas l'absence de possibilité de se socialiser à l'étranger.

Comme l'écrit Bernard Lahire, la notion de culture légitime dominante n'est fondée que si elle renvoie à une croyance, d'un individu, d'un groupe ou d'une société, « en l'importance, et même […] en la supériorité, de certaines activités et de certains biens culturels par rapport à d'autres »[3]. Cette croyance est largement présente chez mes

[1] Voir Lahire B. La culture des individus, op.cit., p. 33-70.
[2] Coulangeon P., Sociologie des pratiques culturelles, La Découverte, 2010 (2005), p. 7.
[3] Lahire B. La culture des individus, op.cit., p. 39.

interviewés. En relisant les entretiens, je m'aperçois qu'une grande partie de ceux-ci comportent une exposition, pour ne pas dire un guide pratique de la légitimité culturelle, suffisamment connue d'ailleurs, d'après les interviewés, par leur interlocutrice pour pouvoir en discuter avec elle. Étant souvent, strictement parlant, éclectiques, sinon omnivores en matière de consommation culturelle, les interviewés savent pour autant bien qu'on ne peut évoquer certaines pratiques qu'avec des rires ou comme celles qui ont été abandonnées en avançant dans l'âge, tandis que d'autres conviennent pour être mises en avant et en valeur. Par exemple, pour restituer la formation de son amour envers la France, Polina évoque dans un premier temps la bibliothèque grand-maternelle, construite encore à l'époque soviétique et comprenant des traductions littéraires en russe, « aux couvertures rouge-doré », d'auteurs français classiques tels Victor Hugo ou Stendal. Dans son enfance et adolescence, Polina lit pour autant aussi, et peut-être davantage, Anne et Serge Golon, pour leur série des Angélique, entièrement traduite en russe. Elle regarde également la version doublée de la série télévisée Hélène et les garçons, diffusée par la Première chaîne de Russie en 1994-1996 (Polina a dix ou douze ans), c'est-à-dire deux années après son apparition en France. L'intérêt de l'interviewée envers la France est également alimenté d'adaptations russes de romans français, comme le film télévisé musical *D'Artagnan et les* trois mousquetaires, sorti en 1979, avec la star soviétique Mikhaïl Boïarski. Élisaveta mêle également dans ses pratiques culturelles d'adolescence des registres différents de légitimité, tout en accordant à chacune d'elles un commentaire, parfois non verbal, pour m'aider à mesurer l'importance de telle ou telle activité relativement aux autres. Depuis très jeune, l'interviewée lit ainsi la littérature classique, commençant par la mythologie grecque (« Je peux dire sans exagérer que j'ai lu toute la littérature classique, euh… les auteurs principaux en tout cas, russes comme étrangers »), mais aussi « l'incontournable Harry Potter » et des romans – dont anglais et français – policiers et sentimentaux, « parfois assez bidons », comme elle le communique, étant en pleine conscience d'une dignité culturelle moins importante de ce second volet de ces pratiques lectorales. Avec cette même tonalité sont évoqués les dessins animés de Walt Disney, les films de Stephen King et les jeux d'ordinateur, comme Heroes of Might and Magic ou Cesar Pharaon, pour lesquels Élisaveta a été aussi passionnée dans ses enfance et adolescence. Ce répertoire varié de lectures et d'autres consommations culturelles permet en effet d'affirmer que la socialisation à l'étranger peut se réaliser indépendamment des hiérarchies culturelles dont les individus sont porteurs et par-delà de leurs inégales appréciations des pratiques

légitimes, telle la lecture des classiques consacrés par l'école, à savoir par des pratiques culturelles hautement légitimes que moins légitimes.

Le premier cas de figure me semble pour autant plus fréquent concernant la population enquêtée. En exposant leurs goûts littéraires et d'autres, nombreux sont mes interviewés qui se montrent amateurs de la culture européenne classique ou d'avant-garde. Ils expriment aussi une hostilité quasi systématique envers les États-Unis (pour citer, parmi d'autres, Vladimir : « Moi, je n'aime pas la culture américaine. Disney, McDonald's… La culture de best-sellers, de blockbuster… Je ne supporte pas ça. Mais il y a des théoriciens américains d'art que j'aime, comme Panofsky. ») et sont fréquemment irrités par les tendances issues des industries de masse. Plusieurs soulignent de ne pas regarder la télévision ; l'exception n'est faite que pour le canal Kultura (Lidia). Il n'en reste pas moins que la socialisation à l'étranger peut se dérouler via les pratiques qui s'étendent bien au-delà du domaine du savant, du sérieux ou du raffiné. Ce renseignement ressort par exemple de l'entretien avec Ékaterina qui se met souvent dans une posture fondamentalement légitimiste et tient à se démarquer de certaines personnes qu'elle qualifie de peu cultivées. Au-delà d'une amie d'université, fille de policier et de femme de ménage (cf. chapitre 1), que l'interviewée condamne pour son amour pour les « fringues branchées » (dont par ailleurs le sac était soit Benetton soit Louis Vuitton – ce n'était pas audible dans l'enregistrement –, « le haut des rêves » de l'amie d'Ékaterina) et pour la télévision (y est mentionnée la série télévisée américaine Sex and the City, dont la version doublée est diffusée en Russie depuis 2003 et que l'amie regarde régulièrement, tandis qu'Ékaterina lit et s'instruit), une partie de l'entretien est consacrée à une amie d'enfance à Kazan, ayant « un horizon très étroit » :

> Ékaterina : Quand nous étions petites, je ne sentais pas la différence. Dans le bac à sable, on ne sent pas encore si quelque chose ne va pas. Mais avec les années, c'était pire. Et quand je suis venue en vacances depuis Paris, pour voir mamie et papi, la première chose qu'elle m'a demandée (je suis passée la voir, comme ça, parce que nous avons quand même grandi ensemble jusqu'à nos six ans) : [en imitant le ton de quelqu'un de très décontracté] « Ben alors, tu t'es attrapé un mec à Paris ? Raconte-moi ! » Elle et sa mère, à l'unisson, [m'ont posé cette question]. [avec l'air offensé] Mais moi, et les gens avec qui je communique, nous n'utilisons pas cette expression « attraper un mec » ! Chez nous, on ne dit pas cela ! […] Le plus amusant est que sa mère a un diplôme supérieur. Elle est biologiste, mais travaillant comme vendeuse. Aucune idée comment elle est parvenue à cette situation. […]

OG : Pour récapituler, quelle est la différence principale entre toi et [prénom de l'amie évoquée] ?

Ékaterina : [avec une lassitude, comme quelqu'un qui doit répéter les axiomes] C'est la différence d'horizons. [Prénom de l'amie] a un horizon très étroit. La lecture, les langues, les voyages, tout cela a une importance. Et je comprends qu'il y en a beaucoup de ces [prénom de l'amie au pluriel], qu'elle n'est pas unique. C'est comme Sveta d'Ivanovo[1] si tu veux. Pour te citer un épisode. Un jour, à Kazan, nous sommes passées dans un McDonald's, pour boire un cocktail de lait. Chez McDonald's, c'est le service libre, tout le monde le sait. Nous avons terminé, je prends le plateau, je le porte. Elle, elle commence à me chuchoter, toute rouge : « Ça va le chalet ou quoi ? Qu'est-ce que tu fabriques ? Arrête ! Il y a le personnel ici, ils vont débarrasser ! » Tu vois ? La voilà, une reine venue dans un restaurant étoilé. […]

OG : Et en France, [prénom de l'amie] pourrait-elle aller étudier ?

Ékaterina : Niet ! Elle n'arrivera pas !

Nous voyons pour autant bien que les amies d'Ékaterina sont bien socialisées à l'étranger, compris dans leur cas comme lieu de provenance de beaux sacs, de séries télévisées passionnantes ou de futurs conjoints. Quelques cas parmi mes interviewés mobiles prouvent également que la méconnaissance des hiérarchies culturelles que partage Ékaterina n'a pas pour conséquence la non-mobilité. Par exemple, tout comme l'amie d'Ékaterina confond un McDonald's avec un grand restaurant, Michaïl prend les cabarets parisiens pour des lieux de la haute culture, où ce danseur de Music-hall souhaite pénétrer en tant qu'« artiste de ballet ». Il apparaît ainsi que n'importe quelle production culturelle consommée et n'importe quelle activité d'ordre culturel ou corporel peuvent amener à concevoir au moins une mobilité internationale et n'empêchent pas de la réaliser. À ce propos, je voudrais exposer le cas de Galina qui atteste, pour emprunter le vocabulaire de Pierre Bourdieu, une bonne volonté culturelle, associée à des effets de l'allodoxia[2].

Pour notre entretien qui se déroule en semaine, à quinze heures, après une demi-journée d'études, Galina est soigneusement maquillée (fond de teint, sourcils affinés et redessinés, mascara et différents fards posés sur les paupières avec un travail certain d'estompage et de dégradé). Son chignon est parfait et bien laqué. Elle est en trench beige clair, cintré et

[1] Svetlana Kouritsina, connue comme « Sveta d'Ivanovo », jeune femme originaire de la région d'Ivanovo, parvenue via ses activités politiquement engagées à travailler pour une chaîne de télévision russe. Dans les médias, elle a été notamment stigmatisée et maintes fois parodiée pour ses fautes de russe traduisant une personne peu cultivée.
[2] Bourdieu P., La Distinction, op.cit., p. 365-431.

ceinturé, allant un peu au-dessus des genoux. On comprend que le choix est médité pour ses escarpins, son collant ou son sac à main en termes d'harmonie de couleurs. L'entretien se déroule par ailleurs, selon le choix de Galina, près de la place de l'Opéra, et ce n'est pas en fonction de sa proximité du lieu d'habitation de l'interviewée (tout au sud du XV^{e} arrondissement) ni de son lieu d'études (Malakoff). Après quelques premiers échanges, Galina me propose de boire un cocktail dans un établissement à côté où elle s'est déjà rendue une fois et qui vend, aux heures de l'après-midi, deux cocktails de lait pour le prix d'un.

Sans attendre mes questions, Galina, étudiante-boursière en droit, se met à parler de ses divertissements à Paris. On apprend qu'elle va souvent à l'Opéra Garnier, pour des comédies musicales (« [en répondant à ma question si elle a aimé les spectacles] Oui ! Chaque fois, j'ai été ravie ! La voilà, je me disais, la vie à Paris dont je rêvais ! ») et dans des musées, comme le Louvre ou le Musée Grévin. Elle détient un abonnement à l'Aquaboulevard, se situant tout près de sa résidence étudiante, et un autre au parc Disneyland, où elle a été plusieurs fois depuis ces derniers mois. Elle a aussi été au Cirque du Soleil et a assisté à un spectacle de magie. Le jour de son anniversaire, en automne, que l'interviewée est amenée, pour la première fois dans sa vie, à fêter sans sa famille, elle va déjeuner au restaurant Dans le noir (mais elle ne trouve finalement pas la nourriture extraordinaire), puis commande à un peintre au bord de la Seine son portrait (qui déçoit pourtant la jeune femme, car elle « déteste les caricatures, alors qu'il a justement fait ça ! ») et, en soirée, « pour [se] faire plaisir », assiste à une comédie musicale « ultra-chic ». En week-ends, elle a aussi visité une dizaine de châteaux d'Île-de-France (« Puisqu'en automne j'ai vu tous les musées, explique-t-elle, je me suis mise aux châteaux en hiver »), « impressionnée par cette beauté », à part un château où il n'y avait pas de meubles ni de tapis et dont « les salles bizarrement vides » ne lui plaisent pas.

Elle photographie par ailleurs les deux cocktails qu'elle boit pendant notre conversation, les verres étant garnis de morceaux de fruits et de feuilles de menthe. Comme elle l'explique, les photos sont destinées à être publiées sur Vkontakte, réseau social russe que Galina préfère à Facebook (elle a un compte sur Facebook où figurent, parmi ses contacts, quelques jeunes Français, apparemment ses camarades d'études, mais ce compte est très peu alimenté). Elle développe à ce sujet, en soulignant que les photographies qu'elle diffuse sur Vkontakte sont différentes de celles publiées par ses amis se trouvant en Russie :

> Moi [, je mets des photos avec les légendes comme] : « [Je suis] devant le château de Versailles » ou « [Je suis] au Louvre ». Ou « Moi et la Tour Eiffel ». Eux [, leurs photos sont intitulées de la façon suivante] : « On a lavé la bagnole » ou « On a décoré le sapin de Noël ». Ou « Les gosses s'amusent ». Rien à voir, n'est-ce pas ?

On comprend que le séjour d'études à Paris donne à Galina une possibilité de s'approcher d'une vie qu'elle prend pour « ultra-chic » et d'affirmer ses certaines excellence et singularité sociales devant ses amis et connaissances en Russie. En effet, c'est à partir de peu d'éléments à sa disposition qu'elle construit sa passion envers la France, ainsi que son aspiration à se distinguer des autres. Une relative spécificité (probablement quelque peu exagérée dans l'entretien) de sa ville d'origine qui est une ancienne ville de négociants, avec le centre historique peu touché durant l'époque soviétique, constitue le premier élément de sa construction de soi. Le métier de sa mère, couturière, en est le deuxième, contribuant à la formation des représentations de l'interviewée sur le beau corps, mais aussi sur la bonne société. Le fait d'être fille unique, c'est-à-dire l'objet exclusif des investissements parentaux et notamment maternels, y contribue également.

Née en 1992, Galina est originaire d'une petite ville de province, dans laquelle il n'y a « ni théâtre ni musée ». Celle-ci se trouve à 35 kilomètres de Kirov, capitale régionale à 790 km au nord-est de Moscou. Galina critique la ville de Kirov (qu'elle visite en week-end avec ses parents dans son enfance et où elle étudie à l'université), qu'elle qualifie de « typiquement soviétique », avec de « laids immeubles à cinq étages ». Selon elle, « il n'y a rien de pareil » dans sa ville d'origine qui est constituée de « petits hôtels particuliers du XIX^{e} siècle », « sympathiques, familiaux, privés, avec des colonnes, des jardins ». On apprend que, généralement, Galina « n'aime pas l'époque soviétique » : « Je ne sais pas d'où ça vient, c'est le domaine de l'inconscient, je pense. Cette révolution [de 1917] et toute cette horreur qui en a découlé, je déteste ça. Pour moi, ce sont les années noires dans l'histoire russe ! Par contre, j'adore tout ce qui a été avant. J'aime la monarchie. Oui, je suis monarchiste [avec une certaine bravade dans le ton et en me regardant pour repérer ma réaction] ! » C'est à l'âge de dix ans environ, sinon autour de l'année 2000, que Galina découvre l'histoire du dernier tsar de l'Empire russe. Elle s'intéresse dès lors à tout ce qui est lié à la dynastie de Romanov (à travers des livres de vulgarisations historiques, des films et émissions abondamment présents à l'époque) et, par extension, à « l'aristocratie russe et [à] l'intelligentsia russe » dont une partie, comme l'apprend l'interviewée en poursuivant ses investigations historiques, s'installe à l'étranger, notamment en France :

« J'étais du coup curieuse de savoir pourquoi c'était bien dans ce pays où notre intelligentsia était exilée. »

Une aspiration certaine de Galina à se rapprocher des élites peut être constatée à travers sa tendance bien manifeste à se soucier de son physique et à en prendre soin. Depuis la Russie, l'interviewée est par ailleurs adepte de marques françaises de cosmétique (à Kirov, elle avait une carte de fidélité pour les produits de Christian Dior). Le métier de sa mère semble importer à cet égard. Celle-ci est présentée comme une arbitre d'élégance de la petite ville de province russe ; elle n'est en outre pas une employée d'un atelier de couture, mais une auto-entrepreneuse qui travaille avec une clientèle privée à son compte. Il paraît que la mère possède des réseaux étendus de relations et qu'elle est en lien de proximité et d'amitié avec ses clientes de positions socioprofessionnelles diverses. Galina mentionne par exemple dans l'entretien ses discussions, à pied d'égalité, avec une amie maternelle, directrice d'école, au sujet de l'enseignement secondaire en Russie que l'interviewée critique pour l'absence de possibilité pour les enfants de choisir les disciplines à étudier. Ayant sa mère comme exemple, elle apprend alors non seulement à se préoccuper de son apparence, mais aussi à fréquenter des milieux sociaux relativement élevés dans lesquels elle voudrait s'insérer. Cette aspiration est pourtant assemblée avec un certain sens des limites. En témoigne par exemple un épisode décrit par l'interviewée concernant son arrivée en France : un taxi est commandé par le CROUS de Paris pour cette boursière du gouvernement français à la sortie de la navette de l'aéroport, mais Galina hésite, pour quelque temps, à s'approcher d'une voiture qui s'arrête devant le trottoir, en se posant la question si cette « belle voiture noire » conduite par un chauffeur « en veste aux boutons dorés » et avec une « chevelure blanche, toute noble », est commandée pour elle et s'il n'y a pas d'erreur.

Enfin, le fait d'être la fille unique contribue aussi à la formation d'une aspiration et d'une revendication à la singularité sociale qu'atteste l'interviewée. Son père n'est cité par ailleurs qu'une fois dans l'entretien : quand elle communique, à ma demande, son métier (contremaître d'une usine de constructions mécaniques). La mère est en revanche constamment mentionnée, c'est une amie et confidente. Parmi six écoles secondaires de la ville, dont quatre « ordinaires », la mère choisit pour Galina une gymnasia, avec l'anglais enseigné depuis la première année et le français depuis la sixième. Depuis ses sept ans et jusqu'à quatorze ans, l'interviewée pratique également le piano et le dessin classique. Quand Galina a quinze ans, ses parents paient son voyage de trois jours à Paris que la

gymnasia de leur fille organise pour les élèves étudiant le français : ils visitent Disneyland, la Tour Eiffel et la cathédrale Sacré-Cœur. Le tout de son expérience sociale œuvre ainsi pour que Galina acquière un souhait d'aller étudier en France. C'est en séjournant dans ce pays qu'elle se sent être à la hauteur dans ses pratiques culturelles et corporelles ; et, depuis la Russie, ses goûts et aspirations se forment en s'appuyant sur une image de la France. Celle-ci est comprise comme une terre d'accueil des élites et un lieu de haute culture et de traditions nobles du passé.

Pour résumer, les entretiens font apparaître que la socialisation à l'étranger est intimement liée à la construction des goûts culturels des interviewés, voire de leur soi. C'est dans ce sens que ce processus est omniprésent et traversé nécessairement par tous les interviewés en tant que membres d'une société. Sans pouvoir aborder ici toutes les dimensions que peut recouvrir leur socialisation à l'étranger par les pratiques culturelles et corporelles, il convient de souligner que l'attrait pour un pays étranger, comme la France, peut se construire à partir de sources très hétérogènes du point de vue de leur légitimité culturelle, en traduisant aussi bien des affinités à l'égard de la culture savante, que d'autres. Ce processus n'est ainsi pas réservé aux seuls porteurs d'un « bon » goût culturel. En revanche, la socialisation à l'étranger se procède nécessairement par un partage entre un « bien » et un « mal », un « haut » et un « bas », même si tous les interviewés ne font pas l'unanimité en remplissant ces catégories d'un contenu.

Les voyages à l'étranger et leur portée socialisatrice

Comme constaté dans le premier chapitre, des voyages à l'étranger dans l'enfance et l'adolescence influent positivement sur les débuts de la carrière de migration d'études : les interviewés qui ont voyagé à l'étranger conçoivent le départ étudiant plus précocement et avec un plus grand sentiment de légitimité. Il leur apparaît comme faisable. Même si les non-voyageurs peuvent aussi en souhaiter et réaliser un – en témoignent les cas des interviewés pour qui leur voyage d'études a été leur premier déplacement à l'étranger –, la pratique antérieure de voyages compte certainement dans la carrière de la mobilité étudiante.

Selon des chercheurs, cette pratique passe même avant les autres pratiques : d'après Vincenzo Cicchelli, c'est ainsi que se construit « l'esprit cosmopolite »[1] permettant à celui qui en est doté de ne pas se renfermer dans le cadre national de référence ; pour Elizabeth

[1] Cicchelli V., *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*, op.cit.

Murphy-Lejeune, c'est « le capital de mobilité » qui s'acquiert et s'accroît au demeurant[1]. De même, pour Anne-Catherine Wagner, les voyages occupent la place centrale dans la formation des « héritiers de la culture internationale »[2]. Sur ce point, mon terrain peut décevoir. En effet, quelques cas à part, mes interviewés se révèlent comme des voyageurs moyens, surtout comparativement aux jeunes présentés par Wagner. Dans leur majorité, ils ne voyagent pas régulièrement ni fréquemment au-delà de leur pays : leur vie n'est alors pas rythmée par cette pratique. La précocité de cette dernière est également toute relative dans leur cas. Certes, quelques-uns voyagent depuis assez tôt (six ou sept ans), une à deux fois par an si ce n'est pas plus rare, avec leurs parents et/ou dans le cadre scolaire/parascolaire. Ils visitent divers pays, parfois de façon répétitive (Diana dit ainsi avoir été « mille fois » à Paris depuis son adolescence). Ils connaissent aussi une certaine diversité concernant cette pratique, en accumulant – au fil du temps – des voyages de différentes formes : vacances à la mer, séjours au ski, croisières, tourisme urbain et culturel, colonies de vacances, visites de membres de la famille, stages linguistiques, couchsurfing, séjours Work&Travel, séjours au pair ou séjours d'études. Mais une partie importante des interviewés n'ont pas l'expérience d'un pays étranger avant leurs études universitaires. De même, leur pratique de voyages se révèle comme épisodique, de courte durée et souvent très encadrée, décrite dans les entretiens comme « un tour d'Europe en autocar » (Bogdan), « deux jours pluvieux à Paris » (Rosa) ou « dix pays en dix jours » (Maria). Ainsi, les conditions lahiriennes de la socialisation efficace – précocité, longue durée, régularité[3] – ne sont pas remplies pour la plupart d'entre eux concernant leur pratique de voyages. Quelle peut alors être sa portée exacte ?

Un premier renseignement qui ressort des témoignages est que le voyage à l'étranger, tout comme les pratiques culturelles et corporelles des interviewés, est un instrument de distinction. Voyager dans d'autres pays procure à l'individu des avantages symboliques devant les non-voyageurs. Ékaterina l'illustre, en se comparant – et c'en sa faveur – à son amie d'enfance qui n'a jamais été à l'étranger. Nombreuses autres données de mon terrain le confirment également. En effet, parmi mes interviewés, les non-pratiquants de voyages à l'étranger se révèlent comme gênés de le reconnaître, à l'instar de ceux qui s'estiment ne pas parler couramment la langue anglaise. Quatre interviewés non mobiles avouent, et ce

[1] Murphy-Lejeune E., *L'étudiant européen voyageur* : un nouvel étranger, Didier, 2003.
[2] Wagner A.-C., « La place du voyage dans la formation des élites », Actes de la recherche en sciences sociales, 2007/5 n° 170, p. 58-65.
[3] Lahire B., La culture des individus, op.cit., p. 484.

non pas avec facilité, qu'ils n'ont jamais visité un pays étranger au moment de notre entretien, c'est-à-dire à l'âge de vingt ans (Vélimir), de vingt-quatre ans (Sergey), de vingt-six ans (Maïa) et de trente ans (Victoria). Les réponses de quelques autres (Ignat, Margarita, Marina P. ou Stépan, tous non mobiles), rapides et assez évasives, laissent penser qu'ils n'ont pas ou très peu voyagé en dehors de la Russie. Avec une satisfaction manifeste, Makar (non mobile) me répond « Oui, j'ai été à l'étranger ! », avant de parler d'un week-end en Finlande où il se rend en minibus depuis Saint-Pétersbourg. Une fierté peu cachée s'installe sur le visage de Zinaïda quand je lui demande d'évoquer ses voyages antérieurs à l'étranger : « Oh, préparez-vous à écrire beaucoup ! » Mila se qualifie dans l'entretien comme une grande voyageuse depuis l'enfance, sans l'être ; Rosa envie ses camarades de classe qui « voyagent partout ». Tous ces exemples montrent que, aux yeux des jeunes Russes rencontrés, les voyages à l'étranger sont une bonne pratique. Se dire être un voyageur signifie s'autocélébrer, affirmer sa supériorité, voire une exclusivité, tandis que se présenter comme un non-voyageur sous-entend une infériorité qu'il convient de dissimuler ou de contester (i.e. Sergey, non mobile, qui réduit la pratique des voyages à l'étranger à la consommation de divers saucissons et se démarque ainsi des voyageurs auxquels il n'appartient pas). Dans ce sens, en voyageant à l'étranger, les interviewés démontrent et valident leurs représentations déjà acquises quant aux pays occidentaux : celui qui les visite, même comme touriste, se reconnaît comme supérieur à ses compatriotes qui n'ont pas cette possibilité.

Toutefois sont aussi repérables dans les entretiens des désagréments de voyages à l'étranger, liés au cadre de vie inconnu ou aux déplacements, parfois longs et inconfortables. Le corps que chacun possède, y compris les enfants, est souvent oublié par les auteurs qui plaident en faveur des atouts qu'apporte le voyage dans la construction de l'individu. Mais c'est le corps de Vadim, interviewé non mobile amené régulièrement, depuis Omsk, par ses parents dans des pays étrangers, qui se souvient des voyages réalisés :

> [Sur son premier voyage à Paris à l'âge de douze ans.] Après toute une semaine en car, je ne voulais plus rien. Je ne pouvais pas me faire admirer en regardant Paris. [À ma question sur les endroits qu'il a visités.] Je ne m'en souviens pas trop. Je me souviens d'une course de vitesse d'un monument à un autre. Et que j'avais mal au ventre et envie de vomir.
>
> [Sur un voyage à Jérusalem en adolescence.] Il faisait très chaud.

Voici encore comment décrit Galina « trois jours inoubliables » à Paris qu'elle visite à treize ans avec son enseignante de français et d'autres enfants. La mauvaise météo, l'attente, la peur et la faim dominent dans son récit. Un « capital de mobilité » ne peut certainement pas se construire dans ces conditions et les représentations sur l'étranger peuvent à peine évoluer ou s'enrichir[1] :

> C'était en mars 2006. Pour la première journée, nous avions prévu un tour panoramique à travers Paris et une demi-journée à Versailles. Mais nous ne sommes pas allés à Versailles, car il pleuvait. Et le tour panoramique a été annulé en raison de manifestations d'étudiants. C'est pourquoi, à l'arrivée, on nous a amenés directement à l'hôtel, dans lequel nous sommes restés jusqu'à seize heures. C'était à Bobigny. […] Et quand la pluie s'est arrêtée, notre enseignante nous a invités à nous promener à Bobigny. […] La deuxième journée, on aurait dû visiter Disneyland, la cathédrale Notre-Dame-de-Paris et la Tour Eiffel. À Disneyland […], nous avons eu un temps libre et devions nous retrouver aux pieds de la statue de Mickey Mouse, à dix-sept heures. Mais une fille s'est perdue et elle a été cherchée jusqu'à dix-neuf heures. Nous sommes restés dans le car en l'attendant. Bien sûr, Notre-Dame a été annulée, et nous sommes allés directement à la Tour Eiffel. Mais pendant que nous faisions la queue, pour acheter les tickets d'entrée, sont apparus à l'horizon des étudiants avec des pelles. Car c'était une grève d'étudiants, sur le Champ-de-Mars. Une foule d'étudiants avec des pelles, je te jure ! Des policiers aussi. Et il faisait déjà noir. Nous, nous étions des enfants, des touristes, et c'était notre deuxième journée à Paris. Nous avions peur ! En bref, on nous a rapidement mis dans l'ascenseur – « Vite ! Vite ! » – et nous sommes montés sur la Tour Eiffel. […] La troisième journée a été consacrée à Montmartre, et nous devions quitter Paris en soirée. […] [Mais] à la sortie de la cathédrale Sacré-Cœur, à ma grande horreur, je n'ai pas retrouvé mon groupe. Je n'avais pas de téléphone ni de plan. Je ne parlais presque pas français et n'avais que quelques euros dans ma poche. […] Par chance, j'ai rencontré encore trois enfants perdus de notre groupe. Et nous voilà, nous quatre, nous promenant durant trois heures et demie dans les rues de Montmartre – et nous avions très faim ! – jusqu'à ce que notre guide nous trouve.

De même, en écoutant Rada ou Klim, on peut interpréter à peine leur expérience de voyage en termes d'acquisition de « l'esprit cosmopolite ». Les deux étudient durant quelques mois de leur adolescence aux États-Unis, hébergés par des familles américaines. Ces dernières sont par ailleurs au nombre de deux pour Rada qui rencontre des difficultés

[1] Comme le notent Saskia Cousin et Bertrand Réau, la croissance du tourisme international dans le monde n'amène pas obligatoirement à des échanges entre touristes et populations locales ; les voyageurs dans les pays étrangers ont ainsi toutes les chances de garder intactes leurs représentations construites préalablement. Cousin S., Réau B., Sociologie du tourisme, La Découverte, 2009, p. 52.

de communication avec sa première famille d'accueil, celle de mormons qui l'oblige à aller à l'église, mais aussi avec la seconde, végétarienne, qui lui impose son régime alimentaire. Rada est loin de présenter cette expérience comme univoquement positive ; et elle communique avoir pris seize kilogrammes aux États-Unis : « Tout le temps sur les nerfs, tout le temps j'avais faim, tout le temps je grignotais quelque chose, à savoir leur nourriture américaine. » Quant à Klim, son voyage dans ce pays ainsi que les suivants ne font que renforcer un ethnocentrisme que cet interviewé manifeste tout au long de l'entretien, en accordant systématiquement aux Russes une plus grande intelligence et une plus grande réflexivité qu'aux Américains (« mal cultivés », ils lisent peu et ne savent pas effectuer des calculs mentaux, dit-il) ou aux Français (« conformistes »).

Un voyage à l'étranger des Russes rencontrés apparaît aussi nécessairement couplé à l'apprentissage de frontières entre pays, voire d'une infériorité des Russes vis-à-vis d'autres nationalités. Tout départ est précédé de démarches pour obtenir le visa, et heureux sont ceux qui parviennent à recevoir celui permettant des entrées multiples sur le territoire d'autres pays, notamment de la zone Schengen, les dispensant de se rendre aux consulats pour chaque voyage. Certains interviewés, comme Larissa, gardent dans leur mémoire la période d'attente de visa : en 1992, au bout de dix-huit mois après la demande, sa famille reçoit l'autorisation de visiter la France. Plusieurs autres évoquent de longues attentes désagréables aux guichets de la police des frontières. Les dispositifs pour séparer les citoyens et les non-citoyens de l'Union européenne leur déplaisent, voire font rage : la file d'attente aux guichets « Tous les passeports » est normalement de plusieurs fois plus longue que celle aux guichets « Citoyens de l'UE », et, dans le premier cas de figure, le passage par la frontière peut demander des heures. Cette attente se déroule en compagnie de voyageurs de nationalités hors de l'Union européenne que les interviewés trouvent « brutaux », « bruyants » (Daria) ou peu préoccupés par leur hygiène du corps (Timour). En traversant les frontières, ils apprennent ainsi que la citoyenneté russe pose problème à la circulation internationale libre, que le passeport russe est dévalorisant pour celui qui le détient et que ce dernier est inférieur aux ressortissants de certains autres pays. Les résultats d'un tel apprentissage sont visibles dans les propos d'Alina, voyageuse avertie depuis l'enfance :

> Pour aller là où l'on veut, il faut avoir une citoyenneté normale. Avec le passeport russe, ça ne marche pas. [...] Eux [des collègues français d'Alina, ceux qui ont « une citoyenneté normale »], ils ne comprennent même pas de quoi il s'agit ! Ils

> sont bien surpris quand je dis que j'ai besoin d'un visa et que je ne peux pas aller à Londres, comme ça, à force de le vouloir. [...] Je leur envie leur passeport, ils peuvent choisir où vivre, où travailler, peuvent aller n'importe où, alors que nous [les Russes] sommes obligés de rester à la maison.

Vassilissa, quant à elle, découvre, lors de son séjour au pair en Allemagne, que les Russes sont considérés, par certaines familles de ce pays, comme de « la main-d'œuvre à exploiter » et comme « des gens de second rang ».

Ainsi, la pratique de voyages à l'étranger de mes interviewés apparaît ambivalente. Elle est loin de constituer obligatoirement un « capital de mobilité » ou de former des « cosmopolites ». Peuvent s'enseigner également, en voyage dans des pays occidentaux, un sentiment d'indignité et de petitesse nationales (devant les populations locales ou d'autres voyageurs), ainsi que leur contraire (devant les compatriotes non-voyageurs). Les voyages à l'étranger peuvent décevoir, être mal vécus et ne pas donner envie de les pratiquer encore. À ce titre, les voyageurs n'ont pas de privilèges automatiques face aux non-voyageurs, et la pratique de voyages n'est pas forcément centrale dans la construction du souhait d'étudier à l'étranger.

En outre, comme montré précédemment, l'expérience qu'apporte un déplacement au-delà de la Russie n'est pas, pour mes interviewés, une expérience première de l'étranger : c'est la Russie qui apparaît comme le lieu chronologiquement premier de leur socialisation à l'étranger, et un pays de l'ailleurs y est le second. Ce constat étant fait, les instruments de la sociologie de la socialisation s'offrent à nous, et notamment les mécanismes décrits de la conciliation des produits des expériences successives, primaires et secondaires. Ces dernières doivent, pour citer Muriel Darmon, « faire avec, d'une manière ou d'une autre, les produits antérieurement incorporés »[1]. Un des enjeux de l'analyse de la seconde expérience socialisatrice est, continue la sociologue, de « comprendre ses rapports avec la […] primaire »[2]. En résumant les études dans ce domaine, Darmon distingue trois façons de relier les produits antérieurs et postérieurs de la socialisation : le renforcement des fruits d'expériences précédentes suite à de nouvelles expériences qui confirment les premières ; une remise radicale en question de ce qui a été appris antérieurement, sur le modèle de la conversion religieuse ; et des transformations partielles et locales de certains

[1] Darmon M., La socialisation, op.cit., p. 67.
[2] Idem.

produits des expériences chronologiquement primaires[1]. Ce modèle convient parfaitement pour décrire comment les voyages à l'étranger influent sur les représentations sur l'étranger acquises dans le pays d'origine. En voyageant, aucun de mes interviewés, même s'il s'agit de voyageurs très précoces, n'y vient sans avoir aucune notion préalable de l'étranger dans l'esprit, mais, tout au contraire, ils possèdent un ensemble complexe d'idées à ce sujet. Rappelons que leurs idées sur l'étranger sont acquises aux contacts avec leurs parents et d'autres membres de leur famille d'origine, qu'elles sont développées durant les années scolaires et universitaires, et qu'elles renvoient à différentes activités, culturelles et corporelles, que les interviewés pratiquent, enfants, adolescents ou jeunes adultes. Que deviennent-elles quand leur porteur voyage à l'étranger ?

Mon matériau montre que, plus souvent que l'on pourrait le penser, un voyage à l'étranger consolide les représentations antérieurement construites à l'égard d'autres pays. Nous venons de voir que les voyages à l'étranger confirment plutôt ce que les interviewés ont antérieurement appris : ils s'approprient cette pratique comme distinctive qui valide les oppositions déjà construites entre la Russie et l'étranger occidental. En voyageant, les frontières entre pays se confirment également, ainsi qu'une infériorité des citoyens de Russie par rapport à d'autres.

Encore un effet souvent évoqué dans les récits est qu'un seul voyage peut donner à l'interviewé envie d'apprendre une langue étrangère ou le motiver à augmenter son investissement dans cette pratique. Par exemple, Faïna parle de son premier voyage à Paris à l'âge de dix ans, avec sa mère. Cette expérience a été vive pour l'interviewée (« Je suis en général très émotive », explique-t-elle) et lui a donné envie – l'entente étant parfaite avec sa mère sur ce point – d'étudier le français, dans le cadre privé, en complément de l'anglais enseigné à l'école. Parmi d'autres, le premier voyage de Svetlana à Paris produit ce même effet, débouchant sur l'inscription de l'interviewée, déjà jeune diplômée à l'époque, à des cours de français. Rappelons-nous aussi Rosa qui change son rapport envers la langue française – jadis une matière scolaire ennuyeuse – après un court voyage en France pendant ses vacances universitaires. Il ressort des cas mentionnés qu'un voyage procure de la tangibilité à un pays étranger et atteste alors son existence, tout abstraite auparavant. Comme l'écrit encore Dénis T. sur sa page Facebook, en commentant sa photographie du Tower Bridge, faite lors de son premier voyage tout récent en Angleterre : « Londres existe ! Ce n'est pas une invention de professeurs d'anglais ! » À

[1] Ibid., p. 114-122.

cet égard, en voyageant en dehors de la Russie, les interviewés s'assurent que ce qu'ils ont entendu, lu ou appris autrement au sujet de pays étrangers est une réalité ; leur expérience de voyages se révèle ainsi comme confirmatrice d'expériences précédentes.

D'autres témoignages à ce sujet ne manquent pas ; examinons les deux les plus typiques en termes d'expressivité (récit de Larissa) et de vocabulaire utilisé (récit de Varvara). Larissa comme Varvara conservent en effet jusqu'à leur âge adulte l'image de la France formée lors de leur enfance. Or, en visitant ce pays, elles ne trouvent que la confirmation éclatante de ce qu'elles ont appris sur la France en Russie. Ces deux cas sont en même temps différents et présentent à certains égards les deux extrêmes : si Larissa ne cesse pas de fournir des efforts pour conserver intacte l'image de l'étranger qu'elle a créée depuis l'enfance, Varvara vit, quant à elle, à partir d'un moment, un processus lors duquel tout ce qu'elle a appris sur la France s'annule et se convertit dans son contraire. Nous verrons pour autant qu'il ne s'agit guère d'une réelle reconversion du regard.

Pour Larissa, son premier voyage en France, à l'âge de six ans (1992), « a déterminé sa vie une fois pour toutes », comme elle l'affirme elle-même, ayant généralement une tendance prononcée à diverses déclarations. L'interviewée en délivre un récit abondant de détails et fort émotionnel : il y a ainsi de petites maisons particulières, « mignonnes », « toutes blanches ou en pierres, entourées de verdure ensoleillée », qu'elle observe de la voiture de son père (sa famille traverse plusieurs pays européens avant d'arriver en France), de petites filles à vélo et « en robes blanches, avec les cheveux détachés décorés de fleurs », « comme des anges » (le voyage a lieu au moment de la première communion et des kermesses dans les pays catholiques), des « gens souriants, tout heureux », la nourriture « délicieuse ».

> Jamais dans ma vie je n'ai vu de choses pareilles. La différence était radicale [en appuyant sur cet adjectif] avec ce que je connaissais jusqu'alors. En tout ! Et, naturellement, comme tu peux l'imaginer, quand nous sommes enfin arrivés à Paris, j'étais déjà débordée, je ne pigeais plus rien. [en souriant]

La venue de nouvelles impressions ne cesse pourtant pas : avec ses parents, l'interviewée visite un appartement parisien, « bourgeois » (« Tous ces canapés, petites tables baisses, tapis, tableaux ! »), où habite sa demi-sœur ; Larissa est ensuite amenée dans un magasin de jouets (la description de cet endroit se fait quasi exclusivement par des gestes, soupirs et mimiques : regard admiratif, manque de souffle, avalement de salive ; on voit, momentanément, la Larissa de six ans devant les vitrines) ; elle assiste enfin à un « dîner

familial » (« classique », « complet », « avec entrée, plat et dessert »), dans un village français (« Là-bas, dit-elle sur un ton de confidence, chacun a sa propre voiture, et tous les vendredis leur boucher [en s'appuyant sur « leur »] vient chez eux »). Ce voyage en France est ainsi une occasion parfaite pour l'interviewée de découvrir un « autre monde » qu'elle s'imagine à la réception des cartes postales et d'autres envois de sa demi-sœur. La France qu'elle voit ne la déçoit pas : elle s'avère être identique à celle que Larissa anticipait depuis la Russie, voire meilleure car bien réelle, palpable, observable (rappelons que les yeux sont nommés par la jeune femme comme son « organe principal »). L'interviewée vit ainsi une expérience qui confirme en tout que la France est un « paradis » terrestre, « un autre monde » fort différent du sien.

Au bout de quelques jours, Larissa revient dans une petite ville de l'Oural, avec ses « immeubles gris en forme de boîtes », « des meubles soviétiques et des magasins soviétiques ». Son voyage en France ne fait que renforcer encore plus ses croyances précédentes, et ses autres expériences, comme celle du contact avec son enseignante de français à l'école, sont également loin de les contrecarrer. Son voyage suivant dans ce pays n'a par ailleurs lieu qu'à dix-huit ans (l'interviewée rejoint un groupe d'étudiants voyageant en bus en Europe à un tarif modéré) : « C'était ma première rencontre avec la France à l'âge adulte, à l'âge de raison déjà », précise-t-elle. Voici comment cette « rencontre » se déroule :

> À Paris, de nouveau, j'éprouve… une extase. Mais c'est une extase d'adulte. Je me trouve dans la ville dont je rêvais, sur laquelle je réfléchissais, lisais. Je suis enfin là. […] L'impression était que je retrouve une personne qui m'était chère, que j'aimais tant et avec laquelle j'avais été séparée pendant des années. […] [Au retour en Russie,] j'ai eu une grosse crise de nerfs. Ce n'était que pour trois jours [la durée de la retrouvaille avec Paris] ! J'étais tout en pleurs, obligée de me séparer de quelqu'un que j'aimais.

On voit bien que la jeune femme n'est toujours pas en état de renoncer à ses idées d'enfance et d'adolescence. Une certaine sensualité d'adulte apparaît dans ses propos, mais ceux-ci demeurent en effet peu changés (« Tout était comme avant », dit-elle encore à un moment) en termes d'opposition de deux mondes, dont l'un est la France et l'autre la Russie.

Le témoignage de Varvara mérite également d'être cité, car, d'une part, il contient des expressions très typiques pour mes interviewés afin de présenter leur pays et un pays

étranger, et, d'autre part, montre une évolution des représentations de l'interviewée. Comparée à Larissa (née en 1986), Varvara est légèrement plus jeune (née en 1989) et habite à Saint-Pétersbourg ; ses parents, traducteurs-interprètes, nourrissaient dans le passé le projet de migrer en France ou dans un autre pays. Varvara est une voyageuse plus expérimentée que Larissa : depuis ses sept ans, elle voyage environ une fois par année en Europe avec ses parents. Elle fréquente aussi l'école russo-française de Saint-Pétersbourg et a des possibilités de ne pas se renfermer sur une image simpliste de la France.

> [En répondant à ma question sur les informations qu'elle a reçues au sujet de la France en tant qu'élève de l'école russo-française.] Ce n'était bien sûr pas comme si l'on nous présentait [la France comme] un paradis avec des étoiles, des arcs-en-ciel et des poneys roses. [en souriant] À l'école, surtout en dernières années, nous avions des manuels assez complexes, on nous a montré une image assez complexe. On parlait en profondeur de différents thèmes. Nous savions qu'il y avait des problèmes en France, des migrants, des jeunes de banlieue, un terrible chômage. [Toute la liste des « problèmes » est prononcée en français dans l'entretien.] « Discutons de cela ! Parlons-en ! » [nous disaient nos enseignants]. Nous écoutions des reportages, les actualités. Nous lisions des journaux. Nous avions un tableau assez complet et juste, je pense. Mais, quand on est encore enfant, quand on vit dans un pays pauvre et qu'on va périodiquement en France… Quand on voit combien tout est chic là-bas… Ça reste dans la tête, même si ensuite on voit bien que tout n'y est pas si beau, que Paris est une ville très sale et que beaucoup de ses habitants sont pauvres et malheureux. [en réfléchissant] C'est que je suis en effet assez vieille [Varvara a vingt-quatre ans au moment de l'entretien], je suis encore une enfant soviétique [comparativement à des personnes plus jeunes, censées ne plus être « soviétiques »]. Quand mes parents m'ont amenée pour la première fois en France [1996], j'ai eu, bien évidemment, un vrai déchirement au cœur. J'ai vu que tout était si beau là-bas, que la nourriture était si délicieuse et que les gens étaient souriants. Toutes ces petites découvertes toutes simples de quelqu'un issu des cavernes, qui était né en URSS et qui avait enfin vu ce qu'était la vie normale.

Plusieurs informations ressortent de cet extrait en termes de conciliation de différentes expériences successives de l'étranger. Notons d'abord que le premier voyage de Varvara en France a un effet tout identique que dans le cas de Larissa : Varvara vit une confirmation et un renforcement de ses représentations acquises en Russie. Elle utilise des expressions toutes typiques pour caractériser la France (« belle », « chic », « nourriture délicieuse », « gens souriants », « vie normale ») et la Russie (« pays pauvre », « terrible », habité par les gens « des cavernes »). Varvara a en même temps plus d'occasions, comparée à Larissa, de relativiser son image de la France et de se distinguer

d'une construction enchantée, présentée dans l'entretien sur le mode de la moquerie (« un paradis avec des étoiles, des arcs-en-ciel et des poneys roses »). Même si « ça reste », comme avoue la jeune femme, elle est en mesure de corriger ses représentations d'enfant vers une plus grande complexité, notamment durant sa scolarité et grâce à des voyages que cette interviewée effectue et lors desquels elle découvre aussi en France la saleté, la pauvreté ou les malheurs de ses habitants.

La façon de Varvara de gérer l'écart qu'elle constate entre ce qu'elle observe en France et une France idéale est à commenter spécialement. Guidée par des manuels « complexes », par ses parents et enseignants et par ses propres expériences touristiques relativement riches, l'interviewée ne peut pas ignorer « les problèmes » en France. Mais ce qui lui déplaît dans ce pays est en effet externalisé. En l'écoutant, la France subit des difficultés qui ne sont pas en lien avec son histoire nationale ou avec ses structures actuelles : « des migrants », « un terrible chômage » et « des jeunes de banlieue » attaquent ce pays à la manière d'un virus ou d'une tempête. Nous avons déjà vu, à travers le cas de Larissa, comment, en choisissant ses mots pour nommer ce que l'on perçoit, on peut résoudre la situation où la représentation construite est transgressée : en France, tout comme en Russie, il y a des gens sans maison ni travail, mais en France ce sont des « clochards », nous explique Larissa, et ils n'ont rien à voir avec « l'indignité » des « SDF » russes. Varvara nous offre, de ce point de vue, une autre façon de concilier des expériences et des informations potentiellement contradictoires. Or, une fois compris que « tout n'est pas si beau » en France et que tous ne sont pas « souriants » ni « heureux », Varvara interprète cette situation en termes de facteurs extérieurs, extrinsèques et donc passagers, comme notamment « des migrants » qui envahissent et troublent ce « paradis » et font de la sorte que celui-ci perd ses qualités de paradis – non pas pour toujours peut-être – et peut dès lors être difficilement décrit comme un endroit peuplé exclusivement de « poneys roses ». La question se pose ainsi de savoir si une correction et une rectification de la toute première construction de Varvara quant à la France ont véritablement eu lieu. En tout cas, la France – même s'il y a des « problèmes », même si sa capitale est « sale » et que « des jeunes de banlieue » empêchent l'interviewée de la visiter tranquillement, réduisent son plaisir et menacent sa sécurité – ne cesse pas d'être pour Varvara le monde de référence, et l'ensemble de ses expériences la conduit à souhaiter un départ étudiant en France.

Une désagrégation – assez radicale au premier regard – de l'image de ce pays ne va pourtant pas tarder dans le cas de cette interviewée, notamment suite à ses neuf mois

d'études à Paris. L'entretien avec Varvara a en effet lieu à Saint-Pétersbourg, deux années après son retour – un peu précipité – en Russie. Il est précédé d'une conversation téléphonique durant laquelle la jeune femme ne donne pas tout de suite son accord pour parler, car, dit-elle, l'expérience de la mobilité étudiante a été « très douloureuse » pour elle et elle ne voudrait pas y revenir. Elle résume son séjour en termes de « film série Z » : « rien n'allait bien » et, dès l'arrivée, elle se sentait « perdue », « solitaire » et « insignifiante ». « Au bout du compte, poursuit-elle, j'avais une espèce de paire de lunettes roses concernant la France. En particulier, j'étais persuadée que leur Université était meilleure que la nôtre. Mais ces lunettes roses sont tombées tout de suite, tout de suite. » Nombreux sont ses reproches envers les Français rencontrés lors de ce séjour, sur son lieu d'études ou dans sa vie quotidienne. Peu de temps après le début des études, elle souhaite rentrer à Saint-Pétersbourg :

> Je me souviens qu'avec maman, en octobre déjà, nous avons eu des conversations déchirantes à ce sujet. « Calme-toi ! Reste encore ! Essaie ! » [me disait-elle]. Mais… en janvier, il a été décidé que je rentre.

À son retour, Varvara est employée par l'Institut français de Saint-Pétersbourg en tant que directrice adjointe et elle s'occupe de l'organisation des événements culturels. C'est elle qui communique avec les écrivains, les metteurs en scène et d'autres personnalités françaises qui viennent à Saint-Pétersbourg pour des conférences et d'autres manifestations. En parlant à ce sujet, l'interviewée s'apaise visiblement. Elle est contente de ce travail et se sent à sa place. Comme elle le dit :

> C'est une position. Jamais en restant en France je n'aurais trouvé quelque chose de comparable. Là-bas, j'étais une étudiante insignifiante avec qui personne ne voulait parler, en commençant par mon directeur de mémoire. [Comme elle l'avoue encore à un autre moment, le seul travail accessible pour elle en France est celui de serveuse, mais Varvara ne l'accepte pas : « À vrai dire, je me sentais trop bien pour cela. Je savais que je ne pourrais pas. C'est-à-dire, tu comprends, ce contexte pétersbourgeois… C'est-à-dire, moi, je suis une fille de famille d'intelligenzia. Et à Paris, tous s'en fichaient, et moi, bien sûr… Servir de la bière à quelqu'un. Ce serait… [impensable] »] […] Ici [à Saint-Pétersbourg], tout est différent et je peux beaucoup. C'est un travail qui me permet de connaître les gens que je n'ai eu aucune chance de rencontrer en étant moi-même en France. Ici, je vois une autre France : la bonne vieille France et les Français cultivés.

Dans un sens, en travaillant à l'Institut français Varvara rejoint ainsi la France de ses premières expériences d'enfance, celle que son séjour d'études a quasiment détruite.

Depuis son poste à Saint-Pétersbourg, elle voit « la bonne vieille France », celle des « Français cultivés », qui lui était familière depuis l'enfance et en communiquant avec qui elle retrouve un confort. On peut de nouveau se demander s'il y a véritablement une conversion radicale du regard dans ce cas et si les « lunettes roses », pour réutiliser l'expression de la jeune femme, ne sont pas ressorties.

À part Varvara, d'autres interviewés se disent être très perturbés par leur séjour d'études à l'étranger, et l'histoire de Lidia est presque identique[1]. Le scénario est pourtant plus fréquent selon lequel les représentations ne prennent pas le contre-pied en tout et pour tout, mais se modifient partiellement. Ces transformations peu spectaculaires peuvent concerner des domaines variés ; elles ne sont pas forcément vécues sous le signe de la démystification ou de la déception, mais aussi de la découverte et de l'enrichissement. Il est important de souligner que cette expérience intervient secondairement et ne fait pas disparaître ce qui a été intériorisé premièrement. Notamment, les distinctions toutes premières entre la Russie et l'étranger demeurent, et non pas en faveur de la première :

> OG : [Depuis ton arrivée en France], quelque chose a changé dans ta perception de ce pays ?
>
> Diamara : Euh, ici, il y a des choses qui ne peuvent pas ne pas susciter mon admiration. Par exemple, j'habite dans un immeuble construit il y a quelques siècles. Tout ça, tu comprends ? C'est-à-dire, il y a des avantages et des inconvénients. Paris, d'une part, c'est sale, bruyant et grouillant. On ne peut pas loyer ici un appartement de soixante-dix mètres carrés. D'autre part, il y a des avantages, des choses agréables. La nourriture est délicieuse. Depuis Paris, on peut aller, pour un week-end, à Amsterdam ou à Milan. Plein de choses. Cela te donne un sentiment de confort. Les avantages neutralisent les inconvénients. Et, au final, je me sens bien ici. [elle sourit]

[1] Passionnée par la France, Lidia part étudier à Lyon puis rentre en Russie, au bout de deux années de « vie de mendiante et de vagabonde » :

> J'aime toujours la France, mais… comment dire ? C'est que j'en ai aussi vu une autre face. Et quand je devais passer une moitié de la nuit à la porte de la préfecture, avec des Chinois et d'autres… euh… étrangers, pour obtenir un rendez-vous, j'ai senti une humiliation et que cela ne valait pas le coup. Parfois, des aventures amusantes, mais… Je ne sais pas. Figure-toi, j'ai eu même des poux en France ! Mais quelle honte ! J'en ai attrapé durant du baby-sitting, voilà. Ou bien quand on est malade et [qu'on doit demander] pour avoir des médicaments gratuitement à la pharmacie car on est une pauvre étudiante étrangère. C'était humiliant. Une vie de mendiante et de vagabonde, je dirais. Et, à un moment, j'ai compris qu'il faudrait rentrer.

À son retour, Lidia pose sa candidature à l'Institut français de Saint-Pétersbourg :

> On m'a prise à bras ouverts ! À vingt-six ans, en tant que directrice de cours de français. Et, bien sûr, c'étaient des conditions absolument différentes. Un travail stable, normal. Un salaire normal, une possibilité de louer un appartement normal, de voyager. En cette même France adorable.

OG : Et pour la Russie, ce n'est pas la même chose ?

Diamara : Non, la Russie, pour moi c'est un compte à découverte. [elle sourit]

Pour résumer, en voyageant et en traversant des cadres différents d'expérience, plusieurs interviewés avouent vivre des dissonances, au moins une non-coïncidence, entre ce qu'ils ont appris dans leur pays et ce qu'ils découvrent dans un pays étranger. Pourtant, les confirmations de leurs expériences antérieures ne sont pas moins rares. De plus, grâce à différents procédés rhétoriques, comme le choix des mots, et mentaux, comme l'externalisation de ce qui n'entre pas dans le schéma construit, ils parviennent à faire coexister les représentations anciennes et nouvelles, et on ne peut pas dire que ces premières évoluent véritablement. Un voyage ou une série de voyages à l'étranger ne conduisent à cet égard pas à une réorganisation totale de l'ensemble des représentations des interviewés – déjà socialisés à l'étranger dans leur pays d'origine.

Un nouvel Occident intériorisé ?

Des entretiens existent dans lesquels les interviewés, mobiles ou non, se démarquent soigneusement d'un rapport affectif envers le monde étranger et se présentent comme loin d'être admiratifs devant l'Occident. Stanislav commence en effet son récit en apportant cette précision :

> Moi, je n'avais pas du tout ce culte de l'Occident. Tu connais, ça existe chez nous : [il mime, en caricaturant, une admiration] « Oh ! l'étranger ! », « Oh ! tout est meilleur là-bas ! » Ce mystique étranger-là, tu vois ?

On comprend que Stanislav se veut réaliste et non pas rêveur ni aveuglé. Il continue, lors de l'entretien, de souligner que ce n'est pas « ce mystique étranger-là » qui l'a séduit : l'interviewé est pris par un souci très concret de devenir photographe professionnel et c'est pour cette raison qu'il s'aventure dans une mobilité étudiante. Ce moment apparaît également dans l'entretien avec Konstantin :

> Ce n'est pas que j'avais des sentiments particuliers envers l'Occident [avec dédain], c'est que je savais à cent pour cent qu'avec un bon diplôme international je serais plus compétitif.

À coup sûr, il tient à exposer ses actions pour préparer un départ comme guidées par une logique bien meilleure que des quelconques « sentiments ». Dans l'entretien avec Sergey

(non mobile), nous trouvons aussi une espèce d'allusion à un rapport pratique, voire utilitaire, à l'égard de l'étranger :

> OG : Pour te résumer, tu n'es pas dans de bonnes dispositions à l'égard de l'étranger ?
>
> Sergey : Euh… je suis neutre, je dirais. Je suis normal ! Et… concernant le domaine des technologies, les étrangers pourraient quand même donner l'exemple aux Russes.

Il importe de mettre en évidence que ce rapport à l'étranger est aussi le produit d'une socialisation. Au premier abord, c'est une socialisation traditionnelle masculine qui prime dans ce cas de figure, car ce que les interviewés comme Stanislav, Konstantin ou Sergey s'interdisent c'est d'être affectifs, sentimentaux ou romantiques. En même temps, je n'ai finalement pu relier ce type de discours – et de pratiques qui y sont associables – avec le genre (cf. infra le cas de Zarina). Le domaine d'études, et notamment une opposition pouvant être opérée entre filières « artistique » et « business », n'apparaît pas non plus systématiquement comme une explication : des cas existent qui résistent à bétonner un lien entre le métier choisi et le rapport qui se veut « normal » envers l'étranger.

Une hypothèse peut être formulée selon laquelle il s'agit d'un ensemble de représentations d'apparition plutôt récente, qui s'appuie sur le passé soviétique, mais cherche en même temps à s'en démarquer, et qui peut attirer en principe tous les individus, notamment ceux qui stigmatisent fortement des rêveries et le « culte de l'Occident ». Le processus de renouvellement des constructions mentales et des comportements qui se basent sur ces dernières est décrit par plusieurs auteurs traitant les phénomènes sociaux non pas comme des faits installés, mais comme des processus. Dans leur ouvrage Le nouvel esprit du capitalisme, Luc Boltanski et Ève Chiapello exposent en particulier l'idée que le renouvellement des représentations et des activités constitue une condition de leur pérennité : elles ne peuvent se transmettre ni se pratiquer qu'en évoluant vers un ajustement plus grand à des conjonctures nouvelles et en intégrant des critiques faites antérieurement à leur adresse[1]. Une autre étude dans laquelle le changement apparaît comme un thème important est celle de Richard Hoggart qui consacre la seconde partie de son ouvrage – sur les classes populaires en Angleterre – à des imbrications des attitudes

[1] Boltanski L., Chiapello È., Le nouvel esprit du capitalisme, Gallimard, 2011 (1999). Adopter l'angle d'analyse proposé par Boltanski et Chiapello nous amènerait par ailleurs à affirmer que la Russie épouse inévitablement le capitalisme. Les auteurs nous le disent clairement concernant des « pays en développement et ex-pays socialistes » convertis « au cosmos capitaliste » (ibid., p. 44).

anciennes et nouvelles qu'il observe auprès de sa population. Le sociologue souligne que « les attitudes nouvelles font corps avec les attitudes déjà existantes »[1]. Ces deux ouvrages cités présentent deux différentes façons de traiter les alliages de l'ancien et du nouveau dans l'espace social : pour Boltanski et Chiapello, il s'agit de révéler le potentiel d'adaptabilité d'un système de représentations et de pratiques (le capitalisme) qui court sinon le risque de se voir rejeté, alors que Hoggart est préoccupé à savoir en quoi des idées et comportements nouveaux d'individus s'appuient sur des anciens et dans quelles circonstances ils prennent le dessus. Dans mon analyse, c'est la seconde perspective qui est privilégiée, en raison du matériau dont je dispose.

En effet, pour mes interviewés, tout se passe comme si « l'Occident imaginaire » soviétique, peuplé de biens matériels et culturels inaccessibles, perdait à grande vitesse son actualité, mais ce n'est qu'au profit d'un autre Occident, construit plus récemment et étant à prétention plus moderne, réaliste et pratique. Une suprématie du monde occidental envers le monde russe est bien reconnue, mais cette reconnaissance repose sur d'autres principes et se déploie à travers d'autres pratiques.

Un cas que je voudrais citer dans un premier temps à titre d'illustration est celui de Zarina. C'est son écoute de l'institution scolaire qui est aux origines de son départ : en étudiant à Moscou à l'École des hautes études en économie, l'interviewée apprend à considérer des études à l'étranger comme incontournables dans son parcours professionnel. Comparé aux facultés de langues, de lettres ou d'art, cet établissement n'enseigne pourtant pas une attirance d'ordre culturel ou affectif envers l'étranger. Il exerce davantage une éducation qui forme et renforce des idées quant à la réussite professionnelle et qui fournit des méthodes pour y parvenir. À cet égard, Zarina est par ailleurs parfaitement préparée, durant son cursus en Russie encore, à étudier dans une école de commerce en France[2]. Dans l'entretien, la jeune femme souligne qu'elle connaissait très peu la France avant le départ et que ce pays était loin de la fasciner. Tout comme Sergey, elle est « neutre » et « normale ». Zarina apparaît en revanche comme fortement aspirée à une rationalisation de ses activités et à une planification de sa vie ; elle est clairement préoccupée par des recherches d'une efficacité dans la gestion de celle-ci. Les termes comme « compétences » (« skills ») ou « ligne dans le CV » émaillent ses propos tout au long de l'entretien.

[1] Hoggart R., La culture du pauvre, op.cit., p. 223.
[2] Cf. Abraham Y.-M., « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un " HEC" », Revue française de sociologie, 2007/1 vol. 48, p. 37-66.

> [En répondant à ma question pourquoi elle voudrait passer l'examen CAE, alors qu'elle a récemment eu l'IELTS qui n'a pas encore expiré.] C'est que les diplômes, il n'y en a jamais de trop. [en souriant] Quand on acquiert un skill, il faut obligatoirement… [le faire certifier]. Tu apprends quelque chose et tu dois obligatoirement… emballer ça en quelque sorte, pour montrer ça à un autre endroit. Tout de suite, si tu as un skill, viens passer un test, viens obtenir un certificat. […] Dans ton portfolio, dans ton dossier, il faut avoir un papier. Cela concerne n'importe quel skill. Si tu es un manager, il y a le système de certification. En marketing – aussi. Viens chercher un moyen de remplir ton CV ! Pour qu'il soit bon. Pour que tu puisses dire : « Me voilà, je sais faire ça et, selon cette échelle-là, je suis à ce niveau-ci. Voici mon certificat en Google Analytics skills, voici mon diplôme en français financier, voici ça et ci. » Pour que les gens [qui t'embauchent] comprennent qui tu es et qu'ils puissent te faire confiance. Et pour qu'ils ne te posent pas de questions supplémentaires, ne gaspillent pas leur temps.

De même, quasiment chaque action qu'effectue Zarina est évaluée en termes de « ligne dans le CV ». « Nous ne sommes pas parvenues à des résultats proprement scientifiques, mais, tout simplement, c'était une belle ligne complémentaire dans le CV : pour trouver un travail dans le consulting par exemple, je suis sûre que ça plaira aux employeurs », dit-elle par rapport à un projet intitulé Bortsch (selon le nom d'un plat traditionnel russe) auquel l'interviewée a naguère participé avec une enseignante de son établissement moscovite et où il s'agissait d'examiner « les attitudes des Russes face aux sanctions alimentaires de l'Occident ». « Au final, cela est devenu, comme toujours, une ligne dans le CV », résume-t-elle son intervention lors d'un séminaire Business en Europe à l'ESCP. Des activités de volontariat et sportives qu'elle pratique sont aussi susceptibles de compléter une rubrique dans son CV.

On peut également noter que les paroles de Zarina, parsemées de vocables comme « skills » ou « CV », sont quelque peu en contradiction avec ce que communique son corps durant notre entretien. Notamment, elle produit plusieurs gestes nerveux et très marqués envers son bijou sur le cou (cela est noté deux fois dans mon carnet d'entretiens), comme si l'interviewée me percevait comme quelqu'un qui évaluait la qualité de son CV et portait un jugement là-dessus et comme si sa propre tâche consistait à me convaincre qu'elle possède les compétences nécessaires pour avancer dans sa carrière professionnelle et dans sa vie. Dès que je lui assure ne pas être là pour l'évaluer et ne découvrir qu'avec elle l'importance des « skills », Zarina commence à me traiter différemment, on pourrait dire d'en haut. Elle m'explique patiemment ce que sont les « skills », comme une

maîtresse à une enfant. Elle entreprend des tentatives de me sensibiliser envers sa logique. Vers la fin de notre entrevue qui se poursuit après l'arrêt du dictaphone (sorties du café, nous passons un moment place de la République, en observant le public et en continuant de parler), elle me pose des questions sur moi-même et se propose de m'aider à préparer « un business plan précis » pour améliorer ma situation de séjour en France qu'elle considère « non pas sans perspectives ».

Ce mode de gestion de vie qu'atteste Zarina s'inscrit en effet dans son expérience de contacts avec la pensée occidentale et avec des milieux occidentalisés en Russie, incarnés par l'École des hautes études en économie de Moscou. Cet établissement n'est en même temps pas un lieu unique ni le premier de la socialisation de Zarina ou d'autres interviewés qui s'expriment pareillement. Nous verrons en particulier, dans le chapitre six, que les milieux familiaux et scolaires contribuent à former des idées quant à « la réussite dans la vie ». Celle-ci concerne une « bonne éducation », un « bon métier » et de bonnes conditions matérielles. Tout comme les pratiques lectorales ou vestimentaires des interviewés, les activités destinées à atteindre ladite réussite ne reposent pas forcément sur un positionnement délibéré pro-occidental : c'est tout simplement la bonne façon de vivre qui s'enseigne. Y sont valorisées la responsabilité et la performance ; y est stigmatisée, entre autres, l'augmentation jugée démesurée du capital culturel, surtout si non certifié, car peu susceptible d'être converti dans un autre capital, pour parler comme Pierre Bourdieu[1]. Certes, d'emblée, il est extrêmement délicat de dissocier dans cet ensemble de représentations et de pratiques – peut-être davantage supranational – ce qui correspondrait à l'occidental et ce qui relèverait du russe. Mais, au moins, mes interviewés n'hésitent pas à le faire, en renvoyant, par exemple, un comportement conforme à « une approche, disons, européenne » (Andrey Z.) et en disqualifiant un autre en tant que « typiquement russe » (plusieurs). Leur tendance à se servir des termes d'origine étrangère, notamment d'anglicismes, pour évoquer certains sujets, en témoigne aussi : leurs choix lexicaux attestent qu'il n'y a pas encore de mots russes qui décriraient précisément la réalité dont les interviewés parlent. À part les « skills » de Zarina par lesquels l'interviewée entend des compétences directement opérationnelles, standardisées et confirmées par un document, on note aussi le « background » de Dénis T., qui renvoie aux études antérieurement suivies et aux compétences antérieurement acquises, permettant, selon cet interviewé,

[1] Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », Actes de la recherche en sciences sociales, novembre 1979, vol. 30, p. 3-6.

d'étudier, plus ou moins avec succès, au Collège universitaire français de Russie, les « CRM » de Boris, qui présentent un ensemble de techniques d'interaction relatives aux clients de sa compagnie pétersbourgeoise, ou le néologisme « piarer » [пиарить], formé depuis le sigle « PR », par lequel Margarita (non mobile) décrit les actions que tout artiste contemporain doit faire pour se promouvoir et se créer une réputation.

Certains cas, notamment de femmes, nous donnent de la matière pour affirmer que le regard affectif porté sur le monde étranger coexiste paisiblement avec un rapport plus pratique et utilitaire envers celui-ci. Comme le prouve le cas de Diana, les deux postures, sans être immédiatement compatibles, n'entrent nécessairement pas en tension. Cette interviewée ne manque en effet pas de manifester une ambivalence de ses jugements, comme s'il existait deux Diana, dont l'une affectionnait la France (« La France et moi, ça fait un, tu comprends ? ») et l'autre exprimait une vision plus finaliste et calculatrice concernant des études à l'étranger (« Maintenant, tout le monde a une formation supérieure. Il faut avoir encore quelque chose d'autre [pour augmenter sa compétitivité]. […] Voici pourquoi cette idée d'étudier encore et ailleurs »). Deux représentations se côtoient également dans le cas d'Alexandra, sans se contredire : aller étudier à l'étranger est doublement avantageux pour cette interviewée. D'une part, elle apprécie la culture française, et notamment le cinéma français[1]. Alexandra rédige son mémoire de fin d'études en Russie au sujet de l'œuvre cinématographique de Gaspar Noé et avoue être venue en France « avec l'idée de faire connaissance avec ce Gaspar Noé ». D'autre part, Alexandra a des occasions de s'assurer que les avantages des études à l'étranger ne s'épuisent pas par une possibilité de fréquenter des personnalités de l'art et de la culture.

[1] Apparu à l'époque de ses études universitaires à Saint-Pétersbourg, c'est son intérêt pour la culture française qui l'a motivée, dit Alexandra, dans son étude de la langue française et a guidé son choix du pays d'accueil. Les goûts culturels de la jeune femme évoluent par ailleurs au fil des années, allant de Jean-Luc Godard vers Gaspar Noé. C'est ce second qui incarne une modernité cinématographique pour Alexandra, tandis qu'être fidèlement passionnée par l'œuvre du premier comporte désormais pour elle un aspect dévalorisant. En témoigne cet extrait de l'entretien dans lequel l'interviewée évoque sa collègue, une jeune Française admirative devant Andrey Tarkovski. Mais Alexandra n'apprécie pas ce cinéaste russe :

> Alexandra : Elle me parlait sans cesse de Tarkovski. [en mimant] « Ah, combien j'aime Tarkovski, c'est une véritable poésie ! » Et moi, je lui disais : « Tu sais, je n'aime pas Tarkovski, j'aime Gaspar Noé. » Tu vois, pour elle, le véritable cinéma, c'est Tarkovski, et pour moi, c'est Gaspar Noé.
> OG : Comme une espèce d'antipoésie ?
> Alexandra : Ouais, on peut dire ça.
> OG : Tu me disais encore que tu aimais Godard…
> Alexandra : Ouais, Godard, bien sûr, ça reste, c'est un chouchou, je le trouve toujours mignon. C'est très naturel en effet d'aimer Godard quand on a dix-huit ans ! [petit rire]

On pourrait dire alors que Gaspard Noé vient sauver la passion d'Alexandra pour le cinéma français, qui risquerait sinon d'être vue comme démodée et donc dérisoire, enfermée sur des auteurs des années 1960-1970, comme Jean-Luc Godard.

En particulier, elle apprend, encore à Saint-Pétersbourg, qu'un diplôme étranger a une valeur sur le marché du travail en Russie, tout comme des compétences linguistiques :

> Il me semble que n'importe quelle formation reçue à l'étranger a une bonne cote en Russie. C'est toujours un grand plus dans le CV. Par exemple, à Saint-Pétersbourg, ma faculté [d'arts libéraux et de sciences] coopérait avec le Bard Collège des États-Unis. Ainsi, nominalement, j'ai deux diplômes, dont un américain, même si je n'ai jamais étudié aux États-Unis. Mais j'ai indiqué ce diplôme dans mon CV. Et quand je cherchais un travail [en Russie], on m'a du coup invitée pour un entretien dans une très bonne boîte de production. Et ils m'ont posé des questions sur ce diplôme américain. Et je pense que ma candidature a finalement été refusée car ils ont compris que je n'avais en réalité pas étudié aux États-Unis. […] En général, je comprends mal où l'on peut aller [travailler] avec mon diplôme [de critique des arts du spectacle]. À Saint-Pétersbourg, j'ai travaillé quelque temps comme réceptionniste dans un hôtel, et j'ai été embauchée uniquement parce que je parlais anglais.

Ainsi, pour mes interviewés, l'étranger peut satisfaire aussi bien une quête d'ordre culturel, que des orientations plus pragmatiques, liées à la réussite professionnelle et financière. Concernant les mobiles qui parviennent à préparer leur départ, cette dernière possibilité leur permet en effet d'éviter de croire qu'ils agissent irrationnellement, comme cela serait le cas si leur seule motivation pour des études en France était « l'amour pour la culture française », évoqué par de nombreuses personnes rencontrées. Soulignons que leurs aspirations à devenir performants, compétents et à réussir s'inscrivent dans le système de valeurs d'inspiration avant tout occidentale et se réalisent par des instruments de provenance occidentale : l'éducation comme une condition à la réussite professionnelle ; le titre comme la meilleure façon d'accumuler du capital culturel ; le CV. Éloquentes sont à ce propos les paroles de Klim, répétées d'ailleurs par l'interviewé à deux reprises :

> Klim : [À la question en quoi pour lui il était attirant d'entrer à l'école américaine, ouverte à Barnaul.] J'aimais tout simplement la langue anglaise. C'était une époque où – tu l'as tout simplement oublié ! – les gens choisissaient leur métier ou leurs études non pas parce qu'ils voulaient faire carrière, mais en fonction de ce qu'ils aimaient. […]
>
> OG : Tu veux dire que maintenant les gens pensent autrement ?
>
> Klim : Oui, à présent, avec le capitalisme, c'est un autre paradigme. C'est le capitalisme. Que veux-tu ? Tous pensent à leur carrière. Parce que, avec la

perestroïka, des possibilités sont apparues. Avant, quoi que tu fasses, si tu n'étais pas de la famille de nomenklatura, tu ne pouvais rien. Mais, ensuite, les gens ont compris que tout serait possible. Ils pouvaient, par exemple, de façon élémentaire, ouvrir une boutique de boissons et gagner de l'argent.

Klim : [Plus tard dans l'entretien, à ma question comment il a planifié ses démarches pour préparer son départ étudiant.] Remarque, ce que tu me dis, c'est la mentalité européenne à son état pur ! Tu es devenue comme eux ! [en me mimant] « Comment as-tu planifié… ? » Souviens-toi que tu es Russe ! Souviens-toi dans quel monde nous vivions ! […] Nous vivions dans un monde… magique. Il n'y avait pas de projection dans l'avenir [dans ce monde]. Les Européens vivent dans un système d'incessible projection dans l'avenir. À savoir dans un stress permanent. Comment va-t-on les évaluer – dans les études, au travail ? Ils ont tout le temps peur : si ça va aller, si ça ne va pas aller, s'ils gagnent, s'ils perdent. Nous, c'était autre chose.

OG : Chez tous les Russes ?

Klim : Il me semble, oui. Je me souviens d'une amie russe, une fille… très simple, qui sortait avec un ami français à moi. Elle m'a dit la chose suivante : « Tu sais, j'avais toujours un ressenti que tout irait bien dans ma vie, que tout serait réuni quelque part dans le ciel. Mais, après être sortie pendant deux mois avec ton ami, je ne suis plus sûre de rien ! » [il rit]

OG : Que voulait-elle dire ?

Klim : Tu ne comprends pas ?! Sérieusement ? Ah ! Cela voulait dire que nous [les Russes], nous vivions dans un monde magique. Dans un monde… païen [dit en français dans l'entretien], j'ai oublié le terme russe. Quand le soleil ou le vent t'aidaient. C'est dans ce monde-là que nous vivions. L'impression était que tout s'arrangerait heureusement tout seul. […] Je te le dis, bien sûr, depuis mon point de vue d'aujourd'hui. À l'époque, je ne m'en rendais pas compte. Mais disons, avec mes amis, à l'école ou à l'université, jamais nous ne discutions de notre avenir professionnel ! Nous parlions du dernier album de Pink Floyd, d'un livre… Le monde était comme un jardin dans lequel tout poussait tout seul – des fleurs, des fruits. Il y en avait bien sûr qui n'étaient pas mangeables, mais, globalement… En bref, personne ne te [cassait les pieds ; pour une traduction la plus littéraire possible de l'expression invective utilisée] en te disant de penser à ton avenir et à ta carrière. Maintenant, tout est devenu différent. Moi-même, je suis devenu différent. Des choses s'apprennent en vivant ici. [sur un ton amer] Maintenant, je vis peut-être moi aussi dans ce paradigme européen. Quand je ne bois pas [d'alcool]. [un clin d'œil]

À l'échelle d'une vie, le mécanisme d'avènement de ce nouveau comportement évoqué par Klim s'observe bien dans l'entretien avec Zinaïda : une évolution y apparaît selon laquelle l'enchantement d'enfant de l'interviewée devant la France devient, avec l'âge, de plus en plus marginal et cède la place à des calculs plus précis concernant le diplôme et le travail : ceux-ci convoquent eux aussi la France. Contrairement à ce que nous communique Klim qui adopte le « paradigme européen » à force de vivre à l'étranger, ce processus se déroule, en tout cas pour Zinaïda, en Russie. Notre entrevue commence en effet par ses propos au sujet de son premier voyage à Paris, à huit ans environ, avec ses parents, pour les fêtes de fin d'année. Nous sommes en train de marcher sur le boulevard Saint-Germain (Zinaïda sort de ses cours à Sciences Po). La jeune femme se montre contente : elle est à Paris depuis peu de temps, elle ne cesse pas de redécouvrir le Paris de son voyage d'enfance, et sa joie est manifeste. On apprend par ailleurs qu'elle a eu une possibilité d'étudier à Toulouse, pour un prix plus modéré, mais qu'elle ne voulait aller qu'à Paris – « Parce que c'est Paris ! ». La conversation se prolonge dans un café et elle porte, entre autres, sur les lectures de Zinaïda de romans français, en particulier ceux d'Alexandre Dumas, que l'interviewée a « tous lus et relus », en début d'adolescence.

> OG : Vous avez dit que vous entreteniez un rapport particulier envers la France et envers Paris. Mais vous n'avez été ici qu'une seule fois, pour une semaine…
>
> Zinaïda : Oui, mais… [elle rit avec plaisir] Vous savez, les romans de Dumas, par exemple, ça reste pour toute la vie ! Je les ai tous lus et relus en effet.
>
> OG : Plusieurs personnes me parlent des romans de Dumas ; moi, il me semble que je n'en ai lu aucun…
>
> Zinaïda : Oh, moi, je les lisais passionnément, passionnément ! J'ai l'impression même que ce n'est pas autant ce voyage que cette lecture qui m'a influencée.
>
> OG : Vous aimiez lire en général ?
>
> Zinaïda : Oui ! Quand j'avais dix ans, mes parents confisquaient même mes livres. [elle rit avec plaisir] Je lisais la nuit, avec une lampe de poche sous la couette. Je lisais des tonnes de livres. [elle rit] [L'interviewée parle ensuite de ses quelques amis de l'époque scolaire, aussi lecteurs passionnés, avec lesquels elle a eu des échanges intenses au sujet de la lecture. Elle ajoute, en souriant, pour commenter ses activités d'antan (vives discussions amicales, inventions d'autres finals que ceux qui ont été proposés par l'écrivain, déguisements en personnages de livres) : « Dans ce sens, il y avait beaucoup de ces petits riens rigolos. »]

La lecture passionnée de romans d'aventure n'est pourtant pas la seule réalité de la vie de Zinaïda en Russie. Elle est notamment plongée, depuis très jeune, dans un monde scolaire très compétitif, et ce n'est probablement pas par hasard que ses parents « confisquent » ses livres, car susceptibles de nuire à sa performance scolaire. Sa passion démesurée pour la lecture n'est en outre pas destinée à durer, nous communique ensuite l'interviewée : la lectrice va grandir et se poser, tout comme ses camarades de classe, des questions sur son avenir. Dès lors, Zinaïda est prise par d'autres soucis : notamment, il s'agit de se préparer à la faculté des relations internationales où cette ancienne élève d'une école réputée de Saint-Pétersbourg entre par concours (« en toute justice », dit-elle pour souligner que ses parents n'y ont participé ni financièrement ni par recours à des réseaux de relations) en étant parvenue à accéder à l'une des 90 places « officiellement budgétaires » sur 200 de recrutement annuel d'étudiants. Vers la fin de notre entretien, les « petits riens rigolos » liés à la lecture adolescente des romans, ainsi que les rires accompagnant ses paroles, disparaissent complètement des propos de l'interviewée pour céder place à ses raisonnements sur un ton très sérieux au sujet de son avenir professionnel. Une autre Zinaïda est dès lors devant nous. Elle réfléchit notamment, au moment de l'entretien, à la carrière professionnelle qui lui semble la plus solide et qui l'attire : celle d'une fonctionnaire nationale de niveau international. Le semestre d'études en Sciences Po, m'explique Zinaïda, importe pour son CV et augmente ses chances d'accéder à ce type de carrière professionnelle.

> Zinaïda : [En parlant des modules que les étudiants de sa faculté vont choisir l'année suivante, quand l'interviewée sera rentrée à Saint-Pétersbourg.] Euh… en réalité… j'aimerais bien choisir le module La diplomatie et la fonction publique. Ce serait très bien de travailler ensuite dans des consulats à l'étranger. Mais, comme vous le comprenez, percer dans ce milieu… [est difficile]. Tous ne percent pas au ministère des Affaires étrangères !
>
> OG : Euh… qui, sinon vous ?
>
> Zinaïda : En gros, [pouvoir travailler] là-bas, c'est plutôt après le MGIMO [l'université d'État des relations internationales de Moscou]. À Saint-Pétersbourg, j'ai fait un stage dans [un comité de coopération internationale] et ai bien aimé. On a eu une belle voiture avec une plaque d'immatriculation rouge… [en souriant] Mais… parmi nos anciens étudiants [de la faculté des relations internationales de Saint-Pétersbourg], tous n'arrivent pas à percer dans ce milieu. Ils travaillent plutôt dans diverses compagnies internationales, comme managers moyens. [grimace de désapprobation] Mais on peut espérer, on peut espérer [effectuer une carrière

> comparable à celle d'un diplômé du MGIMO]. En accumulant des choses : des langues, des études… En bref, je ne sais pas encore. […] On verra. En tout cas, étudier à Sciences Po, c'est déjà… [un avantage].

En résumé, partisans ou adversaires de l'Occident, les interviewés en sont empreints, et ce depuis la Russie. Celui-ci leur fournit en effet des modes de gérer leur vie pouvant être qualifiés de raisonnables, modernes, « normaux ». À cet égard, de nouveau, personne parmi eux, mobiles ou non mobiles, hommes ou femmes, valorisant la culture littéraire ou scientifique, classique ou d'avant-garde, « idéalistes » ou « réalistes », artistes ou économistes, n'échappe à la socialisation à l'étranger. Ce processus n'est alors pas cantonné à l'apprentissage d'un rapport enchanté, « soviétique » envers les pays occidentaux, mais prend un caractère transversal, recoupant divers domaines d'existence. Nous observons un déplacement en train de s'accomplir ; c'est tout frais et tout nouveau à l'échelle d'une vie : les interviewés ont encore besoin de faire référence à la posture qu'ils considèrent comme obsolète ou aberrante, de moins pour s'en distinguer et pour s'affirmer en tant que personnes raisonnables et réfléchissant sur leur avenir professionnel. Et c'est l'Occident qui leur propose des méthodes et des lexiques pour cela. Nous verrons, entre autres, dans le chapitre suivant, qu'une quête de performance ainsi que les qualités permettant de préparer un parcours professionnel ambitieux se forment pour autant en Russie, en famille et dans les institutions scolaires, sinon parascolaires.

CHAPITRE 6

Le travail scolaire et la formation des dispositions utilisables dans la carrière de mobilité d'études

Il convient d'expliquer, en guise d'introduction à ce nouveau – et dernier – chapitre, pour quelles raisons une thématique autre que l'acquisition des compétences linguistiques et la socialisation à l'étranger est apparue et a été retenue pour parler de la possibilité d'effectuer une carrière de mobilité internationale d'études.

Du côté de mes entretiens, plusieurs cas de la migration étudiante illustrent que le souhait d'aller étudier dans d'autres pays ne s'alimente pas que par une affinité envers l'étranger. Rappelons que celle-ci ne vient pas toute seule, mais s'apprend. Il a été montré, dans le chapitre précédent, que, lors de leurs expériences familiales et scolaires, les interviewés sont conduits à considérer l'Occident comme par excellence une terre d'opportunités, un endroit de concentration des biens symboliques ou matériels. Quelles que soient leurs conditions d'origine, ils ont un savoir pratique que les objets matériels étrangers sont meilleurs que ceux fabriqués en Russie. Ils s'imprègnent à l'école de la culture européenne comprise comme la culture universelle humaine. Ils ont beaucoup d'autres d'occasions de s'assurer que voyager, étudier ou vivre à l'étranger est une bonne chose. Et même si leurs autres expériences peuvent relativiser ces représentations, celles-ci demeurent ancrées et leur permettent de concevoir un départ étudiant.

Pourtant, ce dernier atteste une quête non seulement de l'étranger, mais aussi de la réussite : en aboutissant à une formation, en atteignant un niveau de professionnalisme. Nombreux sont ceux parmi mes interlocuteurs mobiles qui se déclarent « aimer étudier ». Ils sont également partants pour « étudier encore plus un peu », même après leur diplôme supérieur national (cf. avec les propos de Marc, non mobile qui « ne voyai[t] pas le sens de continuer à étudier »), en se basant vraisemblablement sur l'idée, quoique peu vérifiable d'avance, que des études leur apporteront des avantages dans leur futur travail, en Russie comme ailleurs, ou leur permettront d'intégrer une société étrangère, plus facilement et plus noblement possible. Le sociologue ne peut néanmoins pas affirmer, à

l'instar de philosophes, de psychologues ou de biologistes, que souhaiter réussir ou souhaiter étudier est naturel pour un être humain, ni qu'il s'agit d'une volonté native de vivre ou de s'instruire, d'une énergie vitale, sinon spirituelle, ou d'une notion morale innée. Or, comme l'a encore écrit Émile Durkheim, « même les qualités qui paraissent, au premier abord, si spontanément désirables, l'individu ne les recherche que quand la société l'y invite, et il les recherche de la façon qu'elle lui prescrit »[1]. En d'autres termes, le souhait de devenir plus cultivé, plus diplômé, plus compétent ou plus fortuné – tout comme les moyens de le réaliser – s'acquiert avec un apprentissage. Accéder à cet apprentissage, lors duquel se construisent des envies – et des méthodes de les satisfaire – de s'approprier des connaissances, des savoir-faire ou d'autres biens, constituerait, à mon avis, une démarche sociologique d'importance. Dans la première section de ce chapitre (1.1) est alors proposée une reconstruction de ce processus dont les résultats permettent d'envisager des études à l'étranger comme une activité accordée aux dispositions précédemment acquises, notamment à celle à travailler scolairement et à y voir un gage de réussite individuelle. Nous verrons qu'une grande partie des interviewés est précocement initiée au travail scolaire et à l'effort, et ce via des méthodes accessibles pratiquement à toutes les familles.

Dévoiler une autre partie de la réalité empirique observée nous permettra l'examen de l'ensemble plus large des expériences accumulées des interviewés, notamment parascolaires (1.2). En effet, la préparation du départ étudiant n'exige pas que la construction d'un dossier scolaire compétitif et des compétences linguistiques développées. De même, il ne serait pas juste de dire que les ressources financières élevées suffisent à combler les lacunes en la matière (nous avons d'ailleurs constaté que la situation économique favorable va normalement de pair avec l'éducation linguistique de qualité) et que les jeunes Russes dotés économiquement ne font usage que de leur argent pour étudier à l'étranger. Encore tout un ensemble de dispositions participe dans la préparation du départ ; les caractéristiques et les variations de celle-ci, étalées dans la première partie de la thèse, autorisent une variabilité des dispositions qui y sont potentiellement utilisables. Il sera en particulier montré, dans ce chapitre, quelles dispositions peuvent se former lors d'activités dépassant le cadre strict de l'école et lors de régimes de vie que les interviewés ont connus antérieurement. Très variées, ces dispositions peuvent permettre de réussir les préparatifs, influencer les modes d'un départ,

[1] Durkheim É., Éducation et sociologie, op. cit., p. 55.

voire sa possibilité, car elles sont transposables dans le contexte de la préparation du départ.

Enfin, l'examen du matériau nous permettra de conclure que les dispositions et les représentations formées lors des expériences passées en Russie sont non seulement transposables, mais aussi généralisables. Autrement dit, au-delà de générer des modes de comportement dans d'autres circonstances que celles dans lesquelles elles ont été éduquées, elles peuvent former un prisme de perception d'autres situations. À cet égard, concernant nombre d'interviewés, leur rapport davantage négatif envers leur propre pays peut être de nouveau analysé. Ce point a été envisagé jusqu'ici principalement à travers des expériences de parents d'interviewés : ils subissent des difficultés matérielles ou professionnelles durant les années 1990-2000 et nourrissent assez fréquemment des projets d'émigration ; et leurs enfants en sont témoins. La propre expérience – notamment scolaire – de ces derniers favorise également la formation d'un rapport parfois très tendu envers la Russie. Leur relation avec l'institution scolaire apparaît en effet comme une matrice primaire de la relation avec d'autres institutions étatiques et avec leur pays en général. Des difficultés et souffrances scolaires peuvent ainsi jouer dans l'émigration étudiante (2).

Nous verrons pour autant simultanément, en mobilisant les entretiens auprès des non mobiles, que les modes intériorisés de penser et d'agir ne font pas obligatoirement une carrière de la mobilité étudiante : ils ne constituent qu'un espace de sa possibilité. Celui-ci apparaît comme relativement hétérogène, ce qui nous permettra de formuler, à la fin de la deuxième partie, quelques conclusions à la fois sur la banalité et la sélectivité de la migration d'étudiants russes, en relativisant aussi bien une vision fataliste des variables permettant – ou non – d'accumuler les compétences et les ressources pour une éventuelle mobilité d'études, que l'indistinction enchantée des moyens d'actions – socialement disponibles aux individus de la société marquée par les inégalités.

1. Initiations précoces au travail et à l'effort

1.1. La réussite scolaire sous surveillance parentale

Rappelons que la performance scolaire est caractéristique de la grande partie de la population de mon enquête. Mobiles ou non mobiles, les interviewés sont dans leur majorité surinvestis scolairement. Durant leur scolarité en Russie, ils font fréquemment

partie des meilleurs élèves de la classe, parfois terminent l'école avec la mention Excellent. Plusieurs parmi eux sont d'anciens élèves des écoles les plus performantes de Moscou ou de Saint-Pétersbourg, sinon d'écoles privilégiées de grandes villes. Nous avons vu que l'admission dans ces établissements de prestige n'est pas automatique et suppose souvent un test ou un entretien d'entrée ; le niveau d'exigence par rapport aux élèves de ces écoles est censé être plus haut que la moyenne, et les exclusions de mauvais élèves s'y pratiquent. De même, nombreux sont les interviewés qui réussissent par la suite un concours d'entrée très sélectif pour étudier dans les établissements nationaux d'études supérieures considérés communément comme les meilleurs du pays, sinon ayant une réputation d'être difficiles à intégrer (l'Académie des Beaux-arts ou l'Académie théâtrale). Un diplôme supérieur avec la mention Excellent (« le diplôme rouge » en russe) est aussi assez fréquemment évoqué dans les entretiens. Enfin, en ce qui concerne les interviewés mobiles, certains accèdent à des établissements sélectifs en France pour lesquels l'admission s'effectue par concours (telles les écoles des beaux-arts ou d'architecture), y compris quelques des plus illustres établissements français, comme l'ENS Ulm, l'ESCP Europe Paris, l'HEC ou Sciences Po.

Notons pour autant, pour compléter cet aperçu général préalable, que les résultats scolaires des non mobiles rencontrés lors de l'enquête apparaissent en moyenne moins spectaculaires que ceux des mobiles. Figurent, parmi les non mobiles, moins d'interviewés qui se définissent comme « bons élèves », moins de détenteurs de diplômes avec mention, moins d'anciens élèves d'écoles privilégiées. Cette donnée ne justifie certes aucunement l'idée que l'excellence scolaire amène directement à la migration étudiante et que ce sont exclusivement les « élèves brillants » qui migrent, tandis que d'autres restent immobiles internationalement. Toutefois, un lien est repérable entre le dossier scolaire construit en Russie et la possibilité de suivre des études à l'étranger. Nous avons précédemment vu qu'étudier dans des établissements scolaires performants, sinon prestigieux, en Russie doit beaucoup aux conditions socio-économiques d'origine des interviewés. Je ne pourrai pas, en même temps, tenir des discours ordinaires, d'ailleurs très présents dans les entretiens, sur, d'une part, une prétendue infirmité intellectuelle et culturelle des enfants de parents aisés, occupant de hautes positions socioprofessionnelles, et, d'autre part, sur une intelligence automatique des enfants issus de familles diplômées mais appauvries suite aux bouleversements des années 1990 en Russie. Il ne s'agit pas non plus de me contenter des explications basées sur un « talent » ou un « don » qui permettent, en écoutant certains

interviewés, la réussite scolaire des enfants de parents à la fois peu diplômés et peu aisés. Jusqu'ici, je n'ai pourtant pas parlé de la manière dont les interviewés adoptent la voie de l'excellence scolaire et y avancent. Comment ont-ils été poussés à se muer en bons élèves, puis étudiants ? Le cas échéant, comment ont-ils construit une habitude au travail scolaire intensif ?

Tout comme concernant beaucoup d'autres sujets, les interviewés ont tendance à décrire leur quête de performance en termes de « nature » qu'ils possèdent « depuis toujours »[1]. Pour donner des exemples comportant ces fréquentes expressions :

> Depuis petite, je suis très persévérante. *C'est dans ma nature*. Je veux toujours aller à fond. Je ne peux pas imaginer la situation dans laquelle je ne ferais pas quelque chose que je dois faire ou le ferais mal. (Marina P., non mobile)
>
> À l'école, j'ai été une bonne élève. Je suis ambitieuse par nature. Je voulais briller. (Élena C.)
>
> C'est mon désir d'être toujours le premier, partout. (Anton)

Il ne serait pourtant pas exact de dire qu'il s'agit d'un trait de caractère ou d'une autre caractéristique individuelle à l'écart de toute condition sociale. Les entretiens permettent d'affirmer que la « persévérance », l'envie de perfectionnement ou les « ambitions » s'apprennent, souvent précocement. Les propos des interviewés concernant leur famille et leur fréquentation scolaire révèlent que plusieurs ont vécu des expériences créant et renforçant leur goût pour étudier, leur habitude de fournir des efforts et leur rapport sérieux envers la culture et les savoirs scolaires. Rappelons-nous que ce rapport peut produire à lui seul une aspiration pour partir à l'étranger (cf. Institutions scolaires *dépositaires des savoirs sur l'étranger*). Nous verrons ici quelques pistes qui montrent comment les habitudes au travail scolaire ont été constituées chez les personnes rencontrées.

[1] Symétriquement, l'idée d'une « déficience », au mieux d'une particularité – physique, mentale – est présente dans les propos expliquant des difficultés scolaires. Zhanna parle ainsi de la « dysgraphie » de sa sœur aînée afin d'expliquer une faible réussite scolaire de cette dernière. Vélimir (non mobile) attribue ses mauvaises notes à l'école au fait d'être gaucher, tandis que Stépan (non mobile), l'interviewé qui a « des problèmes avec la langue russe depuis l'école » et qui, comme nous l'avons vu, se dit pour cette raison pessimiste quant à sa capacité d'apprendre une langue étrangère, développe, à titre d'explication, au sujet de son intelligence qui n'est pas verbale mais figurative : « En ce qui concerne les mots en général, je suis naze. Je suis plasticien, je suis comme ça, je réfléchis avec des images. » On comprend en même temps que ces témoignages sont les raccourcis de situations bien réelles : sans être la cause directe de difficultés scolaires, être gaucher peut par exemple constituer, dans certains contextes scolaires, un obstacle à la réussite. De même, quelques premières difficultés avec l'écriture, une fois traitées en termes de « dysgraphie », auraient dû fonctionner comme une étiquette provoquant de nouvelles difficultés chez la sœur de Zhanna.

« *L'*illusio scolaire » fait maison

Dans son ouvrage sur les collégiens français en difficulté scolaire issus de parents diplômés, Gaële Henri-Panabière parle d'une « croyance dans les savoirs [scolaires] », indispensable pour réussir à l'école[1]. Une des façons de produire un « déshérité », montre Henri-Panabière, consiste à ne pas apprendre à l'enfant ce que l'auteure appelle, en suivant la terminologie de Pierre Bourdieu, « l'illusio scolaire », à savoir la « croyance dans la valeur du jeu » : « les dispositions à croire que "le jeu en vaut la chandelle", qu'il faut apprendre à l'école ou au moins y travailler, que les savoirs en valent la peine[2]. » Cette croyance ne s'éduque pas qu'à l'école, poursuit la sociologue, mais aussi en famille, en particulier dans « les différentes situations de confrontation avec les sanctions et les demandes de l'institution [scolaire] comme l'arrivée [à la maison] du bulletin de notes »[3]. Ainsi, les difficultés scolaires de certains lycéens rencontrés par Henri-Panabière, comme par exemple des interviewées nommées par l'auteure Aline et Florence[4], est dû à un laxisme installé de leurs parents qui, quoique hautement diplômés, entretiennent un rapport éphémère avec les sanctions scolaires en minimisant ou en relativisant l'importance des mauvais résultats scolaires de leur enfant, voir en « positivant » son échec[5]. Sans être pénalisées pour des attitudes scolairement peu rentables, les deux adolescentes se montrent « démotivées » et éprouvent un manque d'intérêt pour les savoirs scolaires. Or, se les approprier, ou plus généralement briller scolairement, ne présente pas un enjeu important pour elles : en réussite ou en échec, elles ne perdent pas en termes d'amour parental.

Dans beaucoup des entretiens conduits dans le cadre de mon enquête, les parents des interviewés apparaissent immédiatement comme ceux qui prônent devant leur enfant la valeur de l'éducation et l'importance des bonnes notes à l'école. Souvenons-nous à ce propos de la mère de Zarina qui « oblige » ses deux filles à « bien étudier » (« il faudrait bien étudier, obligatoirement ») et « fait une scène » à l'interviewée après avoir appris qu'elle termine l'école sans mention Excellent. Parmi d'autres, le témoignage de Maxime nous montre également que l'action parentale ne s'arrête pas au niveau des paroles. Ses parents sont attentifs à sa scolarité et y consacrent du temps :

[1] Henri-Panabière G., Des « héritiers » en échec scolaire, op.cit., p. 22-23.
[2] Ibid., p. 23.
[3] Idem.
[4] Ibid., p. 74-77.
[5] Ibid., p. 74.

> [Mes parents] me disaient toujours que bien étudier à l'école est très important. Tant papa que maman travaillaient avec moi sur mes devoirs. Ils étaient informés de tout ce que je faisais à l'école. Tout ce qui se faisait dans la classe se discutait à la maison. Avec papa, on a discuté de mes devoirs en littérature. Oui, oui ! Mon père a en effet relu tout le programme scolaire [en littérature] avec moi. [il sourit] Pour pouvoir discuter avec moi. [il sourit avec un plaisir manifeste] […] Avec maman, j'écrivais des dictées, constamment. Ça, c'était le cauchemar de mon enfance ! [tout en souriant, l'interviewé pose sa tête entre ses mains pour exprimer combien la tâche était difficile pour lui à l'époque] Chaque semaine, une fois par semaine, j'écrivais une dictée avec maman. C'est que j'ai eu des problèmes avec l'orthographe. Le fait que j'écrive maintenant normalement, je le dois à ces dictées. Pendant dix ans, on m'a torturé avec ça ! Dimanche matin, maman sortait de la bibliothèque un livre d'un classique et… j'écrivais une dictée.

Plusieurs autres entretiens nous apprennent que les parents tenaient à créer de bonnes conditions de scolarisation à leur enfant : en choisissant un établissement qu'ils jugeaient performant et/ou en payant des répétiteurs privés, comme nous l'avons vu dans le chapitre portant sur l'apprentissage en langues étrangères. Certes, cette façon de contribuer à la performance scolaire de l'enfant n'est pas accessible à toutes les familles. Tous les parents ne sont pas non plus, à l'instar de ceux de Maxime (son père est scientifique, directeur de recherches, sa mère est fonctionnaire de la municipalité de Saint-Pétersbourg), en mesure d'assister leur enfant dans ses devoirs. Néanmoins, sont repérables dans les entretiens plusieurs autres méthodes utilisées par les parents des interviewés, pour faire comprendre à ces derniers la nécessité de bien travailler scolairement.

L'une d'elles consiste à les faire visualiser l'avenir de bons élèves. Par exemple, Élisaveta décrit la situation dans laquelle cette interviewée, âgée de sept ou huit ans à l'époque, demande à sa mère « Pourquoi il y a des pauvres et des riches ? » et reçoit de la part de cette dernière la réponse suivante : « On ne va pas en discuter, mais si tu veux une autre vie [que celle des gens pauvres], tu dois bien étudier à l'école, étudier à toute occasion et t'appliquer à bien faire ce que tu peux faire. C'est comme ça que tu vas pouvoir vivre comme tu veux. »

À travers des paroles parentales, les enfants sont aussi conduits à comprendre que rien de bien n'attend les « cancres » en termes de futur salaire et de conditions de travail :

> OG : [Suite à son récit sur sa sœur aînée, caractérisée par l'interviewée comme « fainéante ».] Et toi, pourquoi tu étais une bonne élève ?

> Marta : Mmm… [elle sourit] Difficile à dire. En partie, il me semble que j'étais plus perméable [comparativement à ma sœur] à ce que disaient mes parents. En tout cas, maman, son dada permanent était de dire que les cancres allaient finir par balayer les rues.

Voici encore les propos que tient régulièrement devant sa fille le père de Sabina :

> [En répondant à ma question sur les raisons pour lesquelles entrer à l'université était pour elle, pour reprendre son expression, « une affaire de la première importance ».] Parce que je comprenais que… En réalité, c'est papa qui me le disait tout le temps : « Il faut étudier et machin. Il faut entrer à l'université et machin. Sans éducation, tu es nul et personne. » Moi, j'avais plutôt cette idée : « Pourquoi étudier si l'on peut toujours trouver un travail ? » Lui, il me disait : « Non et non. Bien sûr, tu trouveras un travail, mais la question est de savoir quel sera ton salaire et dans quelles conditions tu vas travailler. »

L'entretien avec Boris comporte un passage quasi identique. Selon cet interviewé, en Russie, même les parents « exceptionnels » comme les siens exercent une « pression » sur leur enfant qui se voit dans l'obligation de « bien étudier » :

> En Russie, on éprouve constamment – constamment ! – cette pression. « Tu dois ! » [entendons-nous]. Tout le temps [nous entendons] : « Tu dois bien étudier ! », « Tu dois aller à l'université ! », « Tu dois trouver un bon travail ! » Même ma maman… Je te disais tout à l'heure que mes parents sont exceptionnels. Ils me soutiennent en tout ! Mais… nous entendons cela tout le temps, tout le temps ! « Tu dois ! Tu dois ! Tu dois ! Sinon, toute ta vie tu vas vendre des pirojki *près du métro !* » [Boris parle ensuite des Pays-Bas et de la France où, à son avis, « cette pression » sur les enfants ne se pratique pas, car « travailler comme garçon de café ou comme facteur n'y est pas mal vu ».]

C'est bien à force d'avoir côtoyé de manière prolongée ce genre de discours, parfois cités avec irritation, que plusieurs interviewés s'efforcent de bien étudier. Ils s'orientent ensuite vers des études longues et considèrent l'éducation supérieure comme une évidence, sinon une obligation absolue. Comme l'explique Maxime en poursuivant le récit sur sa scolarisation :

> À un moment, il me fallait choisir dans quelle université aller. Euh… c'est-à-dire, la question était que… qu'*il faudrait aller à l'université*. Parce que tout simplement… Parce qu'il faudrait ! Tout me disait que l'homme éduqué devrait avoir une formation supérieure. L'homme réussi devrait en avoir une au moins. Tous vont à l'université. Et mes parents me disaient qu'il faudrait [y aller].

L'affection pour les parents : levier de la performance scolaire

S'appuyer sur l'affection de l'enfant semble être la méthode la plus prisée des parents russes pour motiver celui-ci à étudier. Or, leur propre parcours professionnel contredit souvent leurs arguments quant à l'importance d'une bonne éducation (cf. *L'apprentissage* via les biographies familiales : les frustrations parentales assimilées par les enfants). Rappelons-nous que la mère de Zarina, tout en ayant terminé l'école avec la mention Excellent, voit sa vie « fauchée ». De même, le père de Sabina, ancien élève brillant d'une école très sélective renforcée en mathématiques (il s'agit d'un établissement soviétique type internat où étudiaient les enfants « surdoués » de toute l'URSS), docteur en mathématiques, ne s'avère pas protégé par son diplôme d'une précarité matérielle. De ce point de vue, par ailleurs, la conviction de ces parents quant à l'importance de la réussite scolaire de leur enfant peut paraître paradoxale. Des enquêtes empiriques détaillées concernant la génération parentale doivent être effectuées afin que ce point soit clarifié ; le cas d'Adelaïda, examiné plus bas, peut pour autant nous apporter une explication possible (cf. la rubrique Une bonne élève, fille de « racketteur »).

Dans son ouvrage qui explore les scolarités des enfants français de milieux peu diplômés, principalement d'origines non-françaises, Bernard Lahire remarque que la réussite scolaire peut être « affaire de sentiments »[1]. En effet, une plus grande « perméabilité » envers le message parental dont parle Marta, en se comparant à sa sœur « fainéante », signifie une plus grande dépendance affective de cette interviewée vis-à-vis de ses parents. D'abord, la santé de Marta est plus fragile que celle de sa sœur (Marta souffre dans son enfance « de peurs et de malaises », ainsi que d'un bégaiement). La première bénéficie alors plus d'attention de la part des adultes que la seconde qui est amenée à grandir de manière relativement autonome. Ensuite, on apprend que la mère de Marta pouvait passer plus de temps avec elle qu'avec sa sœur aînée dont la prime enfance coïncide avec la fin des études supérieures et le début très chargé de la carrière professionnelle de la mère (détentrice de deux diplômes supérieurs – en droit et en économie –, leur mère occupe actuellement un des premiers postes dans l'administration d'une région en Sibérie). Cette dépendance affective vis-à-vis des parents est censée être forte durant l'enfance ; c'est ainsi que se met en place, en tout cas pour Marta, la formation d'une conviction indéracinable quant à l'importance de bien étudier. De surcroît, elle « aime étudier », et les

[1] Lahire B., Tableaux de famille, op.cit., p. 218.

études en Italie que cette interviewée non mobile intègre en cours de mon enquête lui apporteront son troisième diplôme.

Le mécanisme peut être camouflé ou adouci en fonction des parents. Or, tous ne pratiquent pas des « scènes » qu'évoque Zarina. J'ai plutôt recueilli des propos mentionnant des parents « libéraux » et « démocratiques » (plusieurs interviewés dont Maxime, Natalia ou Andrey Z.), « compréhensifs » (Zinaïda) et « exceptionnels » (Boris). Comme le souligne par exemple Tatiana, ses parents (chercheurs en mathématiques et en microbiologie) n'ont pas pratiqué une pression à son adresse concernant sa scolarité (« Je me développais de façon naturelle, je n'étais pas contrainte »). Elle ajoute pour autant tout de suite :

> Théoriquement, j'aurais pu apporter de mauvaises notes et choisir ensuite un lycée professionnel. Mais… ce n'était pas possible sachant dans quelle atmosphère j'ai été élevée et combien mes parents ont investi sur moi.

De nombreux moments dans d'autres entretiens indiquent que les interviewés, notamment mobiles, ont été, depuis très jeunes, l'objet d'attentes, plus ou moins explicites, qu'avaient à leur égard leurs parents. C'est pour répondre à ces dernières qu'ils ont appris à faire des efforts. Voici l'extrait de l'entretien avec Larissa qui, suite à l'investissement de ses parents dans son éducation, ne se voit pas en « droit » de « ne pas être la meilleure » :

> Larissa : [En fournissant, à ma demande, des explications au sujet d'une « percée » qu'elle a effectuée dans ses études universitaires à Paris.] C'est… comment dire… En bref, [je dois dire] merci à l'école totalitaire soviétique ! [rires] J'ai [récemment] suivi un cours de création personnelle chez une dame très sévère à la Sorbonne. Normalement, à la Sorbonne, en création personnelle, une moitié à peine d'étudiants sont présents et une moitié seulement de cette moitié essaient de montrer au professeur qu'ils travaillent. D'autres dorment, mangent, surfent sur Facebook… Mais avec cette enseignante-là, tout est différent : tous sont présents, tous travaillent. […] [Elle] m'a dit [après le cours] : « Tu vois, ici, tout se passe autrement que… [chez d'autres enseignants.] Comment trouves-tu ça ? » Moi : « Mais vous savez, je viens d'un pays totalitaire, nous avons cette ambiance partout, dans toutes les disciplines[1]. » [rires] Elle : « C'est bien. Je te demande

[1] En effet, il est assez courant que mes interviewés, respectueux dans leur majorité envers leurs parents, parlent de l'école en termes négatifs, en utilisant des adjectifs comme « totalitaire », « autoritaire », « dur » ou « directif » (cf. infra *Distances envers l'univers scolaire et (trans)formations de soi diversement légitimes* et institutionnalisées). On est ainsi amenés à penser que, durant leur scolarisation, ils faisaient fréquemment face à une pédagogie violente, fondée franchement sur les ordres et la punition. Pourtant, comme le montre dans son article François de Singly, « la pédagogie anti-autoritaire » s'avère être plus efficace en termes de pouvoir qui s'exerce sur l'enfant. Voir Singly de F., « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-

alors de préparer une présentation pour la prochaine fois. » C'est ainsi que j'ai percé. [en souriant avec une fierté] […]

OG : Mais pourquoi as-tu dit tout à l'heure que tu venais d'un pays totalitaire ? Si tu es née en 1986…

Larissa : Je ne veux pas dire qu'on m'a tapé sur la tête avec une baguette d'enseignant. [rires] Mais… depuis la première année d'école, on exigeait beaucoup de nous. En termes d'implication, de discipline. Et moi, depuis la naissance, j'exigeais moi-même beaucoup de ma personne…

OG : Depuis la naissance ? ! [rires]

Larissa : Euh… depuis mes quatre/cinq ans, j'étais persuadée que je devrais être la meilleure. Et pas moins que ça ! Mes parents m'ont par exemple régulièrement amenée à différentes activités créatives, et je comprenais que ce n'était pas sans raison, que c'était parce que j'avais quelque chose de précieux dans mon intérieur et qu'il faudrait correspondre et être la meilleure. Que je n'avais pas de droit de ne pas l'être !

Les attentes des parents élevées à l'égard de leur enfant, ainsi que les investissements de ceux-ci dans l'éducation contribuent à une responsabilisation précoce quant à des échecs éventuels. Un cas est repéré, celui de Sabina, où il s'agit quasiment d'un chantage affectif

---

autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1988, 1-2, p. 115-126. De fait, l'ambiance scolaire « totalitaire » qu'évoque Larissa n'est pas forcément celle qui compte le plus dans la formation de cette bonne élève. Au contraire, comme nous le verrons plus tard, la dureté du monde scolaire provoque plutôt la résistance et la démotivation chez les élèves, le rejet de l'école, voire la haine envers celle-ci. Comme l'exprime Klim, en utilisant la métaphore du viol, plus l'action socialisatrice est « dure », plus on s'identifie à une victime de violences et plus on se distancie :

> Ce qui m'a étonné le plus ici [en France], c'est que les jeunes [Français] sont en effet… très conformistes. Des étudiants… Sachant qu'ils peuvent porter tranquillement des iroquois, venir bourrés à l'université et, du point de vue extérieur, monter un certain non-conformisme. Mais ils ne sont pas non conformistes. Leur non-conformisme est très superficiel, tu vois. Cela m'a beaucoup étonné. Comment ça ? Les jeunes… Ils ne sont pas rebelles ! Puis, j'ai compris. C'est que nous [les Russes], nous savons depuis jeunes que… Nous, grosso modo, tout nous a été clairement expliqué et montré, sans sentiments. On nous a clairement dit : « Tu fais ça – tu reçois un fessier. » Ici, ça existe aussi, mais ça ne se dit pas directement. Ça se dit en chuchotant. [Il fait une pause en me regardant, avec une désapprobation, en train de noter.] Je ne suis pas sûr que cela vaille d'être noté. C'est un truc assez connu en psychologie, ça s'appelle Double Meaning Message. D'une part, on te dit de faire ce que tu veux, d'autre part, entre les lignes, on te fait comprendre que, si tu fais quelque chose qu'il ne faut pas, on va te faire bobo. On te dit que tu es libre et que tu peux choisir, mais tu comprends que, si tu fais cela, on te fera du mal et que, si tu fais ceci, on te fera du bien. Chez nous, ça ne se dit pas comme ça ! Chez nous, on te dit que tu es un zéro par définition et que tu dois tout simplement faire ça ou ci. Clairement, en Russie, on te dit que tu es un esclave et que tu dois, tu dois, tu dois. « Tu dois obéir et c'est tout, parce que je suis ton maître. Tu dois faire ce que je te dis, » [entendons-nous.] Grossièrement parlant, nous avons été tous violés [les Russes comme les Français], mais nous, nous avons été violés – au mieux ! [petit rire] – avec de la vaseline, alors qu'eux – sous la cocaïne. [rires] Oui, oui, oui ! En résultat, eux, c'est comme ça : « Peut-être que j'ai été violé, je ne m'en souviens pas trop. Est-ce que ça a eu lieu ? Apparemment, non. Apparemment, c'était ma propre envie, mon propre choix. » [il sourit] Nous, nous savons bien que ça a eu lieu. Nous savons à cent pour cent que nous avons été violés, brutalement.

à l'adresse de l'enfant. Son père, enseignant du supérieur en mathématiques, apparaît dans son récit comme très déçu des mauvaises notes scolaires de sa fille, âgée de dix ans environ, dans cette discipline. « Comment cela a-t-il pu t'arriver ? ! Es-tu ma fille ? ! » : telle est l'exclamation de ce père, « tout triste », que nous transmet l'interviewée. La mère ne manque pas, elle non plus, de faire part à sa fille des hauts standards de comportements que tous deux attendent d'elle : « [Sabina], retiens bien que tu es de la famille d'intelligentzia ! » lui lance-t-elle lorsque celle-ci s'exprime ou agit d'une façon que sa mère juge peu convenable. Sabina est d'ailleurs systématiquement surveillée dans son enseignement du violon et subit des reproches si elle néglige ses exercices quotidiens en musique, car voir sa fille violoniste était « le rêve de papa ». Il devient ainsi vital pour Sabina d'être performante : pour pouvoir être membre de sa « famille d'intelligentzia » et fille de son père (elle est surtout attachée à celui-ci ; dans l'entretien, elle critique à toute occasion sa mère). La situation avec son père se répète d'ailleurs presque à l'identique une dizaine d'années plus tard, quand, alors ancienne élève d'une école de masse d'une ville ukrainienne et orientée davantage vers la carrière de musicienne (quoique échouée), l'interviewée ne réussit pas le concours d'entrée de l'université d'État de Saint-Pétersbourg. Son père universitaire est « complètement écrasé » par cette nouvelle (« Papa ne pouvait pas y croire, ça ne pouvait pas entrer dans cette tête, il était complètement écrasé »). Deux années de travail, marquées par une persévérance remarquable, sont nécessaires à Sabina pour réparer des lacunes de sa scolarité secondaire, devenir étudiante dans le supérieur et ainsi répondre aux attentes paternelles. Pour pouvoir payer ses cours préparatoires à l'université, l'interviewée vend par ailleurs ses violons, d'enfant et d'adulte, tirant ainsi définitivement un trait sur sa carrière de musicienne.

Le message socialisateur que fournissent les parents de Zinaïda est comparable à celui des parents de Sabina. Il s'agit d'une famille hautement diplômée et aisée qui enseigne à l'enfant que, pour être véritablement membre d'une telle famille, elle doit bien étudier, sinon elle risque de voir s'affaiblir le lien de parenté, voire de ne pas être considérée comme l'enfant de ses parents[1]. Une haute conformité envers son milieu familial et scolaire, celui-ci étant par ailleurs attentivement choisi par ses parents, se dégage des propos de Zinaïda. Ancienne élève d'une école réputée de Saint-Pétersbourg, elle évoque

[1] Une situation proche de celles de Sabina et de Zinaïda est décrite par Mathias Millet. In : Lahire B., Portraits sociologiques, op.cit., p. 169 et suivantes. L'interviewée, nommée Clothilde Dutreille, issue d'un père docteur en droit et avocat d'affaires, est éduquée, tout comme son frère et sa sœur, avec l'idée que, dans une famille telle que la sienne, « le droit à l'échec n'existe pas ».

cet établissement comme un endroit où l'effort scolaire est valorisé : « Là-bas, rapporte-t-elle, il était à la mode de bien étudier et non pas de se vanter de ses parents et de leur argent. » Selon elle, « tout le monde ne faisait qu'étudier, étudier et étudier là-bas », « tous les élèves étaient orientés vers les études, la bonne éducation et la préparation pour les études supérieures » (tous ses camarades de classe, communique l'interviewée plus tard, poursuivent leurs études dans le supérieur). Placée dans un tel milieu, Zinaïda souhaite effectivement ne pas prendre du retard par rapport à d'autres élèves, elle veut s'en faire des amis, avoir une bonne réputation dans le collectif de pairs.

Contribuer à la réussite scolaire des enfants via le bouton d'affection est en outre accessible aux familles dont les ressources financières et scolaires sont variables. Or, plusieurs cas nous montrent que les parents dont la situation socio-économique ou le diplôme sont modestes possèdent des instruments aussi efficaces pour motiver leur enfant à bien étudier que ceux des parents de Zinaïda.

Ainsi, concernant Rosa, ancienne élève d'une gymnasia (renforcée en français) en province et issue d'un milieu dont l'aisance financière est manifestement inférieure à celle de Zinaïda, le sens de son haut investissement sur le plan scolaire est apparemment tout autre. Il n'y a pas de société de pairs qui ne font qu'« étudier, étudier et étudier », c'est Rosa toute seule qui « bosse », tandis que, en l'écoutant, pour d'autres élèves, des efforts soutenus ne sont pas indispensables pour réussir leurs études dans cet établissement scolaire de prestige :

> Tous mes camarades de classe voyageaient en France et partout dans le monde, mais c'était au-dessus des moyens de ma famille. C'est pourquoi, moi, je restais à la maison et bossais, comme une folle. Il ne me restait rien d'autre à faire.

Il s'agit en effet davantage d'une précoce culpabilisation de l'enfant qui doit bien étudier pour ne pas compliquer encore plus la vie difficile de sa mère, médecin l'élevant seule dans des conditions matérielles précaires. Rosa est bien au courant que sa mère se sacrifie pour lui assurer la meilleure scolarisation possible. Elle ne peut pas se permettre de rapporter de mauvaises notes, car cela reviendrait à mésestimer les efforts maternels[1]. Elle

[1] On peut aussi noter que la relation entre cette mère solitaire et sa fille unique paraît fusionnelle. Le lien entre elles ne s'affaiblit pas avec le temps ni avec le départ de Rosa en France. En témoigne par exemple le fait que la mère de celle-ci lui envoie plusieurs textos durant notre entretien de trois heures et, enfin, lui téléphone : elle s'inquiète que sa fille de vingt-six ans habitant Paris soit rentrée plus tard que d'habitude à la maison. À partir des réponses de Rosa que j'entends, je comprends que la mère lui pose des questions sur notre entretien, sur l'heure et le mode de sa rentrée (« Ne t'inquiète pas, le métro est ouvert ») et qu'elle lui demande, plusieurs fois, de promettre quelque chose (« Oui, oui, promis », « Oui, c'est promis »). Comme le

poursuit un travail scolaire intense tout au long de son cursus. Pareillement, vers la fin de l'école, Rosa se voit dans l'obligation de choisir « un métier pratique et prestigieux, celui qui rapporterait ». C'est pour cela que l'interviewée étudie l'économie internationale. Tout en sachant qu'elle est la seule garante de son succès et que, comparativement à d'autres, elle ne peut pas « compter sur des parents riches et puissants », elle réussit un important concours d'entrée à l'université.

Souvenons-nous encore de Ksenia dont la mère, petite employée de bureau dans le public, vit difficilement durant les années 1990 : elle « galère » et doit « travailler la nuit » afin d'acheter les vêtements et les fournitures scolaires de Ksenia. Dès lors, celle-ci « aime étudier » et termine avec la mention Excellent son école renforcée en mathématiques, puis entre à l'université d'État de Saint-Pétersbourg et, cinq années plus tard, poursuit ses études en France.

D'une façon semblable s'éduque une « réelle addiction » pour les études que s'attribue Sofia. Fille d'enseignante d'école (sa mère prend d'ailleurs, au cours de sa carrière professionnelle, la direction de cette école villageoise où elle travaille depuis la fin de ses études supérieures), Sofia souligne que sa mère n'a jamais « forcé » ses trois enfants, d'ailleurs orphelins du père, décédé quand Sofia avait neuf ans, à être de bons élèves : « Nous étudiions tout seuls, sans que maman nous ait forcés ». En effet, ne pas travailler à l'école apparaît impensable dans cette configuration familiale où avoir de mauvaises notes veut dire non seulement nuire à la réputation professionnelle de la mère enseignante, travaillant et habitant dans une petite commune où tous se connaissent, mais aussi manquer de respect envers celle qui élève seule trois enfants. L'un d'eux (le frère) devient ainsi juriste, l'autre (la sœur) suit des études supérieures en mathématiques, et Sofia, quant à elle, étudie le design en Russie, puis en France.

La sensibilité parentale envers les verdicts scolaires

Nous avons vu, dans la première partie de la thèse, combien la sensibilité de ses parents envers les jugements des enseignants a joué dans le départ de Polina : le scepticisme parental se fait brèche, parce que la proposition de partir en France en tant que fille au pair émane de la faculté où étudie l'interviewée. Avant cet épisode, au moment de l'orientation professionnelle de Polina, ses parents n'hésitent pas à abandonner leur projet de voir leur

décalage horaire entre Paris et Ekaterinbourg est de quatre heures, la mère de l'interviewée ne dort ainsi pas avant au moins trois heures du matin afin de s'assurer que sa fille est bien rentrée.

fille médecin (ce projet se calque sur celui, non réalisé, de sa mère infirmière), et, en suivant le conseil de sa professeure de français à l'école, qui leur fait remarquer la réussite de cette élève dans sa discipline, se mobilisent pour préparer Polina à entrer à la faculté de langues. Pour cela, un répétiteur privé lui est trouvé dans une ville voisine, à soixante-dix kilomètres de leur domicile, et le père de l'interviewée, chauffeur, l'y amène. On pourrait effectivement interpréter cette situation en termes de libéralisme et d'amour parental : le père et la mère de l'interviewée ne suivent pas que l'opinion de l'enseignante, car la plus chère envie de leur fille est d'étudier la langue française, et non pas la médecine. Nous avons pourtant vu que la francophilie de Polina s'éduque en grande partie en contact avec sa professeure d'école. L'interviewée est très sensible envers ce qu'elle entend de la part de son enseignante, dont l'opinion compte pour elle. Mais qui apprend à Polina à écouter et à prendre en considération les propos de celle-ci ? Par quelles voies est-elle amenée à l'écouter ?

Comme cela se voit bien dans le cas d'une autre interviewée, Diamara, les parents, quel que soit leur diplôme, contribuent à former un premier rapport respectueux envers les enseignants d'école. Ce rapport, en l'espèce, se perpétue tout au long de la fréquentation scolaire. Diamara avoue en effet avoir eu « peur des enseignants » dès sa première année d'école. En ayant identifié le comportement qui les rend « mécontents » et « fâchés », elle « s'efforce de bien étudier » pour ne pas provoquer de telles réactions :

> OG : [Suite à son évocation des cours privés d'anglais que Diamara fréquente depuis ses sept ans à l'initiative de son père (« papa le voulait »).] Tu aimais ça, petite, étudier l'anglais ?
>
> Diamara : Mmm… Je ne me posais même pas cette question. [en souriant] Je ne sais pas qui m'a éduquée ainsi… [en réfléchissant] Ou bien ce n'est pas de l'éducation… Tu vas me dire en tant que sociologue ! [rires] Par exemple, depuis toujours, j'avais très peur des enseignants. Cette question – si j'aime ou non [étudier] – n'existait pas. J'avais peur de ne pas bien faire quelque chose, de ne pas bien faire mes devoirs, parce que… parce que sinon ils seraient mécontents. [petit rire]
>
> OG : Depuis ta première année d'école tu avais cette peur ?
>
> Diamara : [en réfléchissant] Oui. Je savais, petite, que mes enseignants étaient adultes, compétents et qu'il fallait les respecter et… les redouter. [petit rire] [après un silence] Il me semble que… Tu te souviens de « Phillippok » ? En effet, ce

maître d'école en écharpe rouge me faisait trembler[1] ! [elle sourit] Sérieusement ! [rires] Le petit garçon devant le maître d'école. Ça… ça… C'est à aller voir un psy ! [rires] [Il s'ensuit un passage où l'interviewée parle des médecins qui lui faisaient aussi « toujours peur » : « J'ai une mauvaise vue. Quand je devais lire ces lettres [sur le tableau d'ophtalmologue], j'avais honte de ne pas les voir. Comme si c'était ma faute. »] […] Je m'efforçais de bien étudier, tout simplement pour ne pas rendre fâchés mes enseignants.

OG : C'était pareil avec ton répétiteur d'anglais ?

Diamara : Oui. C'était une jeune fille, étudiante du Maurice Thorez [l'appellation familière de l'université linguistique de Moscou portant le nom de Thorez]. Mais puisque j'étais petite, moi… Elle aussi, j'avais peur d'elle. [en souriant] Je me rappelle très bien cette peur de ne pas faire quelque chose comme il fallait.

OG : Et les autres enfants ? Tes camarades de classe avaient-ils peur de mal étudier ?

Diamara : Cela dépendait. Plusieurs avaient peur de leurs parents. Je connais des élèves brillants dont les mères examinaient tous les jours leurs cahiers de classe et les juraient pour chaque « 4 ». Ma mère ne regardait jamais mes cahiers, mais… [après un silence] En bref, chacun a un cadavre dans son placard. [en souriant]

En analysant l'entretien avec Diamara, on peut admettre que, au-delà d'une opposition d'âges qui structure au préalable son rapport aux enseignants (« j'étais petite » vs. « mes enseignants étaient adultes »), sa peur d'enfant remonte à une anxiété maternelle – vis-à-vis des gens instruits et, probablement, du père de l'interviewée. Diamara parle beaucoup de celui-ci. Rappelons qu'à l'époque il est un jeune docteur (son doctorat porte sur « un organisme monocellulaire à la frontière entre animal et végétal, » rapporte-t-elle avec une fierté) qui, dans les années 1990, se reconvertit heureusement en businessman pour commercer avec la Chine. Quant à sa mère, Diamara est moins précise et moins parleuse : « Elle a terminé [son cursus dans] un établissement à Saint-Pétersbourg… Elle est une sorte de designer en chaussures. Elle travaillait dans une usine de chaussures quand elle a

[1] Dans cette courte nouvelle d'enfant, écrite en 1875 et sous-titrée comme « histoire vraie », Lev Tolstoï narre l'histoire d'un petit garçon, Philipok, qui a très envie d'aller à l'école, « comme tous les autres enfants » plus âgés que lui, et comme son frère aîné. Il décide de le faire. Philipok a pourtant peur du maître d'école. Il ne peut pas dire un mot en rentrant dans la classe et pleure quand l'enseignant lui pose des questions au sujet de sa venue à l'improviste. Après une première gêne, Philipok montre qu'il sait déjà lire. Il s'enhardit et commence à réciter une prière, mais en faisant quelques fautes. L'enseignant l'interrompt et lui dit : « Ne sois pas pressé de te louer, étudie d'abord ! » Après cela, le garçon, sanctionné, paraît-il, au seul motif qu'il osait vouloir étudier avant l'âge de scolarisation, est autorisé à s'asseoir dans la classe. Notons qu'il s'agit de l'enfant de parents habitants d'un village et peu éduqués (on apprend qu'en matinée le père de Philipok part travailler quelque part dans la forêt et que sa mère effectue « un travail payé à la journée ») pour lesquels la figure de maître d'école est dotée de l'autorité incontestable.

rencontré mon père. […] C'est lui qui l'a amenée à Moscou », apprenons-nous. Diamara communique également que sa mère ne travaille pas :

> C'était la décision de papa. Parce que mon papa est un homme classique. [petit rire] C'est-à-dire qu'il pense que la femme doit l'entourer de soins et non pas se balader ailleurs. [petit rire] Maman, cela lui convenait à cent pour cent. Parce que ma maman est aussi une femme classique qui tricote des pulls et prépare des bortschs. [petit rire]

La mère est ainsi moins diplômée que le père et dépend de ce dernier financièrement. C'est elle qui est chargée de l'éducation préscolaire de Diamara pendant que son conjoint travaille ; elle la prépare pour l'école, l'amène chez le pédiatre… Tout porte à croire que la mère tend à s'effacer et à se déconsidérer devant les spécialistes de l'enfance, dont les enseignants ou les médecins ; cette attitude des parents peu diplômés est mise en lumière dans des travaux français[1]. Le fait que la mère de Diamara ne consulte pas ses cahiers et ne l'assiste pas dans ses devoirs permet également d'admettre qu'elle ne se sent pas compétente pour cette tâche. Elle excelle en revanche dans d'autres domaines (tricotage, cuisine), ne serait-ce que par crainte de ne pas correspondre à l'image idéale de la femme de son mari et de provoquer des réactions négatives de la part du pourvoyeur de la famille. Diamara semble intérioriser les angoisses maternelles ; elle tient à être idéale à l'école, et même l'imperfection de sa vue fait naître chez elle un sentiment de culpabilité. D'ailleurs, l'obsession constante de Diamara d'« économiser l'argent de [ses] parents », évoquée plus haut, peut être lue comme renvoyant non pas seulement à des manques d'argent que ses parents ont éprouvés dans leur jeunesse, avant que le père se reconvertisse en commerçant, mais aussi – et peut-être principalement – à la dépendance financière totale, de la mère comme de la fille, vis-à-vis du père de la famille : les deux se sentent obligées de minimiser les dépenses liées à leur charge. De ce point de vue, l'intérêt de bien étudier à l'école ne perd pas de son actualité pour Diamara au fil des années : c'est seulement à cette condition qu'elle peut passer un concours universitaire, dispensant ainsi son père de payer ses études supérieures. Elle écarte la littérature, choisit l'économie comme filière d'études supérieures et se retrouve ainsi dans un milieu d'étudiants dont la majorité s'orientent vers un départ à l'étranger.

[1] Pour se faire une idée sur la relation entre les mères peu diplômées et les médecins, voir Serre D., « Le "bébé superbe". La construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », Sociétés Contemporaines, 1998, n° 31, p. 107-127.

Une bonne élève, fille de « racketteur »

Comme le dit par ailleurs Rosa, « la seule vraie raison » pour laquelle elle est venue en France était son souhait de fuir sa mère et de prouver sa « propre autonomie » et sa « maturité » (« Ce n'était en réalité pas un amour envers la France, » avoue-t-elle). Le dictaphone est par ailleurs déjà éteint au moment où elle produit cette confession. Elle poursuit en parlant de son père et n'hésite pas à le définir comme un « nullard » et « immature », soumis à sa propre mère, la grand-mère de l'interviewée. J'apprends ainsi, tout à la fin de notre entrevue, que le père n'est pas complètement absent dans ce qui était l'éducation de Rosa. Il constitue en effet – ne serait-ce à travers les propos maternels que Rosa entend dans son enfance – un repoussoir pour sa fille qui ne voudrait aucunement lui ressembler. C'est, entre autres, une crainte de finir comme son père, n'ayant pas effectué une carrière professionnelle exemplaire et passant toute sa vie sous le toit maternel, qui motive Rosa à entreprendre un départ étudiant.

Pour développer et nuancer davantage sur cette action parentale quand l'un des parents joue le rôle d'un mauvais exemple et contribue de cette façon à former chez l'enfant une motivation pour des études, examinons le cas d'Adelaïda. Ce dernier présente un intérêt par sa relative particularité. De prime abord, la spécificité de sa famille d'origine est telle que l'interviewée pouvait à peine intérioriser l'idée sur la valeur de l'éducation ou constituer des dispositions pour réussir à l'école. Elle y est pourtant une bonne élève, surtout depuis son adolescence : rappelons que, n'étant pas en bons termes avec ses camarades de classe à Krasnoïarsk (cf. Les pratiques culturelles et corporelles : une distinction de goûts et de styles de vie), Adelaïda se met à travailler scolairement et devient « la seule, en tout cas une des rares élèves » de sa classe qui participe activement au travail à l'école et fait ses devoirs. La plupart de ses camarades, qualifiés, comme nous l'avons vu, de « masse grise » et de « désœuvrés », entretiennent un rapport davantage indifférent avec les exigences scolaires. Poursuivre ses études à l'université est également une évidence pour Adelaïda qui part, tout de suite après l'école, pour Saint-Pétersbourg et réussit à y intégrer, quoique non pas sans difficultés, un établissement d'études supérieures. C'est son mécontentement de la qualité de l'enseignement en Russie de l'histoire de la mode qui l'amène, dit-elle, à Paris, pour étudier à l'université Paris IV, puis à l'École du Louvre.

Les parents d'Adelaïda se marient étudiants, une année avant sa naissance. Deux ans plus tard, en 1991, son père, originaire d'un village aux alentours de Krasnoïarsk, abandonne ses études supérieures en ingénierie et se met à gagner de l'argent par tous les moyens. Sans diplôme ni métier, il commence à effectuer des « commerces louches », puis devient, comme le dit Adelaïda, « racketteur », dont la tâche consiste à « contrôler » des transports de fret dans une région sibérienne. La famille de l'interviewée vit ainsi un certain enrichissement : la mère devient – « comme cela a été à la mode à l'époque », explique Adelaïda – « femme au foyer », les parents achètent un appartement au centre-ville et Adelaïda voyage à l'étranger (elle visite par exemple la France pour la première fois à l'âge de sept ans). Étant en primaire à l'époque et sans connaître les détails de l'activité de son père, la petite fille est pourtant au courant que cette dernière est illicite et dangereuse (« je comprenais qu'il ne fallait pas trop en parler avec n'importe qui » ; « je voyais ses amis [ceux de mon père] mourir comme des mouches, soit aller en prison »), mais – en tout cas dans l'entretien – elle ne dramatise pas la situation et tient plutôt à la normaliser : « Tu sais, je ne pense pas que mon père soit… [un cas extraordinaire.] C'était commun à l'époque ; je connais plein de personnes dont les parents faisaient à peu près la même chose. »

Un apprentissage familial de la nécessité d'être performante scolairement se déploie pour autant, de façon discrète et détournée, dans le cas de cette interviewée. On observe en effet le père d'Adelaïda plonger progressivement dans l'échec pour devenir, selon les mots de sa fille, un « alcoolique invétéré » battant sa femme et n'apportant plus d'argent dans la famille. Durant l'enfance de l'interviewée, son père est également emprisonné deux fois : « non pas pour le racket, mais pour des scandales d'ivrognes, » précise la jeune femme. Selon elle, une erreur majeure commise par son père est de ne pas avoir « compris à terme » que les méthodes d'enrichissement qu'il avait adoptées à l'aube des années 1990 ne fonctionnaient plus à partir d'un moment :

> Adelaïda : Ces années quatre-vingt-dix, c'était une période où tout a été permis. Une période d'impunité, de permissivité. Puis – hop ! – le temps a changé. Et ceux qui l'ont compris à terme, qui ont compris que le temps avait changé et qu'il faudrait faire de l'argent autrement, ils vont bien aujourd'hui. Mon père, lui, il ne l'a pas compris. Ceux de ses amis qui étaient plus intelligents font maintenant de la politique, ils roulent dans la région, certains sont même à Moscou.
>
> OG : Tu veux dire que le temps a changé, au contraire de ton père ?

> Adelaïda : Nan, il voulait faire comme avant, toujours tirer des coups de fusil. [petit rire] Et ce n'est pas la seule histoire comme ça. Cette époque a cassé plein de gens. D'abord, on leur a montré qu'on pouvait faire comme ça. Puis – hop voilà ! – ça ne marchait plus et il fallait agir autrement.

Le rôle de la mère dans la socialisation d'Adelaïda compte également beaucoup. Dans la prime enfance de sa fille, c'est la mère qui la garde et qui construit paraît-il une certaine étanchéité entre le monde du « racket » et le monde de la famille[1]. Pour cela, elle n'est pas sans ressources culturelles. Diplômée en lettres, elle consacre du temps à l'éducation de l'interviewée : « Elle s'occupait de moi, suivant ses moyens ; je fréquentais des ateliers, j'avais des répétiteurs, tout ça a eu lieu, tout ça a eu lieu, » insiste Adelaïda. Sa mère lui dispense aussi des cours de soutien scolaire concernant la langue russe. Les origines maternelles sont de plus assez élevées : le grand-père maternel d'Adelaïda est membre du Parti communiste, directeur d'une maison d'édition en province, puis directeur d'un orphelinat, et sa femme travaille à l'époque dans l'administration de la Philharmonie régionale. Les grands-parents et les parents cohabitent pendant quelque temps ; Adelaïda rend fréquemment visite à ses grands-parents après le déménagement. Elle évoque ainsi l'appartement de ces derniers, avec des livres « du sol au plafond », fruits de la carrière de son grand-père éditeur ; elle est amenée par sa grand-mère à des concerts de musique classique. L'interviewée est ainsi entourée, durant ses années préscolaires et ses premières années d'école, par des personnes relativement éloignées du monde de son père[2].

La mère d'Adelaïda commence à travailler dès que les premiers signes du déclin de l'activité de « racket » de son mari apparaissent. L'interviewée a onze ans à l'époque où sa mère se mobilise et développe, avec une énergie qui peut paraître frénétique, de nombreuses activités professionnelles et sociales. Celle-ci travaille, pendant une courte période, comme professeure de langue russe et de littérature à l'école au sein d'un

[1] Cette étanchéité est pourtant toute relative. On apprend par exemple (une de mes redécouvertes lors de la transcription de notre second entretien), à travers un propos rapide d'Adelaïda, que le frère de sa mère a collaboré pendant quelque temps avec le père de l'interviewée. De plus, quand sa mère, jadis sans activité professionnelle, commence à travailler, elle est rapidement amenée à être environnée par des « collègues » de son ex-mari. En dirigeant un bowling-club, puis quelques bistros près de la gare, elle s'appuie sur les réseaux de celui-ci.

[2] L'imprégnation de l'interviewée du monde livresque et musical peut pourtant être relativisée. Elle parle en effet très peu concrètement de livres et de concerts qu'elle est censée avoir lus et assistés : elle ne termine pas ses phrases et se sert largement de la locution « et cetera ». L'interviewée n'a manifestement pas envie d'en parler en détail. De même, cette ancienne bonne élève avoue avoir rencontré « quelques problèmes » avec l'orthographe russe en primaire. Jeune adulte, Adelaïda n'évite pas les fautes d'orthographe et de syntaxe dans son écriture en langue natale : son carnet Internet où elle parle de la mode et de l'art, que j'ai eu l'occasion de consulter après notre entretien en suivant le lien qu'elle m'a donné, comporte des fautes de russe, normalement absentes chez les lecteurs avertis, et son style d'écriture est peu soigné.

orphelinat dont son père est directeur. Cet emploi – qui lui rapporte peu – sera rapidement abandonné, et elle dirige dès lors un bowling-club, puis des bistros routiers, et enfin une agence de tourisme et de transports. Elle étudie en parallèle la comptabilité. Adelaïda, à partir de cette époque, voit peu sa mère qui « travaill[e] les jours et les nuits » et qui « tourn[e] comme un écureuil en cage ». Quand l'interviewée a quinze ans, ses parents divorcent officiellement, leur relation s'étant dégradée depuis quelques années. Adelaïda prend entièrement le parti de sa mère. Elle parle par exemple longuement d'une « sale histoire » (« cela me gêne de t'en parler, franchement, c'est une histoire assez sale ») avec l'appartement familial acheté quelques années avant le divorce : sa mère espérait le garder entier, mais le père parvient à en obtenir un tiers. Dans l'entretien, l'interviewée se montre furieuse quant à cette démarche paternelle. Elle donne inversement une image très positive de sa mère, en la qualifiant de « nature forte » qui a trouvé les moyens de rompre une relation humiliante (« alors que chez les autres, ça peut durer toute la vie ») et qui parvient, comme l'exprime sa fille, à « voler de ses propres ailes ».

C'est exactement à ce moment-là que l'interviewée commence à mieux étudier à l'école. Jeune adulte, elle valorise fortement le travail et les efforts : « Je sais travailler, je peux travailler, » dit-elle constamment à son sujet. Les verbes comme « trimer », « bosser » ou « peigner », dont elle se sert abondamment pour décrire ses années scolaires (« comme on ne m'aimait pas à l'école, je devais bosser et bosser, je devais être une bonne élève »), puis universitaires, à Saint-Pétersbourg et à Paris, nous le prouvent également ; la jeune fille « tourne comme un écureuil en cage » ainsi que sa mère. Symétriquement, l'interviewée stigmatise l'inaction, l'« infantilisme » et le « désœuvrement », surtout chez les hommes. Dans des situations pouvant paraître moralement problématiques (i.e. sa relation avec un jeune Français qui l'aide à préparer son départ, puis sa séparation d'avec lui), Adelaïda se justifie par les efforts fournis : elle n'hésite pas à en parler, car, de son point de vue, à force de travailler fort pour atteindre un but, elle ne peut pas se reprocher ni être reprochée.

En comparaison avec le « business » de son père, celui de sa mère est présenté comme tout à fait légitime et socialement approuvé. Un certain sens de la légitimité est en effet très aigu chez Adelaïda. Elle est très sensible aux marques extérieures de prestige et à la reconnaissance institutionnelle de ses avancées et progrès. Elle est prête à fournir des efforts pour obtenir de bonnes notes à l'école, puis à l'université, dans laquelle par ailleurs elle veille à ne pas être sous-estimée. Elle évoque ainsi un épisode à l'université : un « 4 »

lui a été attribué « à tort » lors d'un examen, car ses connaissances, dit-elle, correspondaient « en réalité » à un « 5 » (à un moment de l'entretien, elle affirme d'ailleurs que ces dernières étaient souvent meilleures que celles de certains professeurs de son université en Russie). Adelaïda « aurai[t] pu laisser tomber cette injustice », mais elle décide au contraire d'entreprendre des démarches pour contester sa note. De même, notre second entretien avec l'interviewée comporte un passage dans lequel elle développe sur l'importance de se faire reconnaître : « Dans le monde qui est le nôtre, résume-t-elle avec un ton péremptoire, on peut être à la fois trop bien et sous-estimé, à la fois connaître parfaitement son métier et être mal payé, être relégué au second plan. » On comprend qu'Adelaïda œuvre pour évacuer ce risque de relégation. Son souci d'avoir (et d'évoquer dans l'entretien) parmi ses connaissances des personnes de haute position socioprofessionnelle et/ou médiatisées corrobore ce constat. À dix-sept ans, elle contacte par exemple un rédacteur en chef d'un magazine de mode renommé pétersbourgeois et discute avec lui du métier de journaliste qu'elle souhaite exercer. De plus, un célèbre musicien russe de rock la conseille dans une situation de choix entre Moscou et Saint-Pétersbourg ; un designer de vêtements, très connu en Russie, lui serre la main et lui adresse ses meilleurs vœux quand elle décide de s'orienter vers la mode. À Paris, Adelaïda fréquente un entrepreneur en confection de luxe et une des directrices de la maison Chanel. Elle me communique leurs noms et est déçue d'apprendre qu'ils ne m'évoquent rien.

Cette interviewée entretient également un rapport assez instrumental avec elle-même : elle utilise ses compétences et ses ressources pour parvenir à une position jugée bonne, et n'hésite pas à abandonner ses habitudes ou modes de pensée qui lui semblent empêcher de réussir, tels de vieux habits. En témoignent plusieurs passages dans son entretien : elle se définit par exemple comme « assez peu cultivée » quand elle vient, à dix-sept ans, à Saint-Pétersbourg, et tient, par ses lectures, ses études et ses fréquentations, à devenir meilleure sur ce plan. De même, lors de notre premier entretien, quelques mois plus tard après son arrivée en France, elle confie : « Je ne suis arrivée que très récemment, je dois encore beaucoup changer, je suis trop Russe pour l'instant. » Je noterai aussi qu'Adelaïda donne l'impression de modifier certains aspects d'elle-même au cours des trois ans de notre relation d'enquête : son style vestimentaire, par exemple, évolue vers une plus grande discrétion. Un parallèle peut être établi en l'espèce avec sa mère. Celle-ci n'hésite pas, en plus de mettre son mari à la porte de l'appartement acheté avec son argent, à

déployer des trésors d'énergie et à prouver sa souplesse et sa capacité à s'adapter, pour sortir de sa mauvaise situation familiale et professionnelle. Elle ne se raccroche pas à son diplôme de lettres qui s'avère peu rentable à l'époque ; elle acquiert d'autres connaissances et compétences et s'exerce à d'autres activités. Adelaïda reproduit ce schéma dans de nombreuses situations, allant de celles-ci, déjà évoquées, dans lesquelles elle se trouve en préparant son départ, à d'autres, dont son changement d'orientation lors de ses études en France. Très motivée, pendant notre premier entretien, à préparer son doctorat en histoire de la mode et se définissant comme quelqu'un de « très théorique, très studieuse », elle abandonne rapidement ce projet et suit une année en spécialité Marché de l'art à l'École du Louvre. Une finalité pratique plus grande est associée à cette spécialité par l'interviewée. Or, comme elle le dit avec une franchise qui marque fréquemment ses propos : « Espérer trouver un travail après la thèse, c'est irréaliste, c'est comme espérer trouver un mari riche. »

Des fratries dissemblables

La qualification ou la disqualification de tel ou tel rapport aux études peut en outre se faire par les parents en mobilisant la comparaison au sein de la fratrie. Assez nombreux sont en effet les interviewés mobiles qui définissent leur frère ou leur sœur comme celui ou celle qui était « loin de tout ce qui est l'école » (le frère cadet de Polina), « n'aimait pas étudier » (le frère aîné de Kristina) et « ne cassait pas de briques » (la sœur cadette de Véra). Le rôle des parents est repérable dans la construction progressive d'une telle réputation qui est assignée à un enfant au profit d'un autre.

À travers le cas de Timour et de son frère faux jumeau, on voit bien que cette construction se met en place avant l'âge scolaire. Timour se caractérise dans l'entretien comme « plus assidu » que son frère. Comme il ressort de son récit, les deux garçons sont qualifiés ainsi depuis très jeunes, par leur famille tout d'abord :

> Je ne veux pas dire que [mon frère] est un fumiste absolu. Mais, disons, comparativement à moi, certains membres de notre famille l'appellent comme ça. [en souriant]
>
> [Plus tard dans l'entretien, en parlant de leur fréquentation de la classe de musique entre leurs cinq et neuf ans.] C'était le souhait de notre maman. D'abord, elle nous a amenés à la chorale, pendant une année. Ensuite, au solfège. Et à sept ans, […] on a choisi des instruments. Un jour, maman est rentrée de la réunion des parents et

> nous a dit : « Alors, [Timour], puisque tu es plus assidu que ton frère, tu vas faire du violon. Et toi, [prénom du frère de l'interviewé], je t'ai inscrit aux tambours. »

On voit que, à sept ans déjà, la distinction entre deux fils (l'un est « plus assidu » que l'autre) est établie et que le choix d'instruments pour chacun s'effectue en fonction de celle-ci. Chacun des frères conserve par ailleurs sa réputation tout au long de la fréquentation scolaire. Ils sont dans la même classe, mais Timour étudie mieux que son frère, surtout en mathématiques : « Il me semble que [mon frère] entretenait une relation plus superficielle avec les études. Il s'en foutait souvent, voilà. Et moi non, je pensais qu'il fallait s'appliquer », explique-t-il. Son frère suit également des études supérieures moins prometteuses en termes d'accès au marché du travail que celles de Timour : l'interviewé étudie le droit international, tandis que son frère, l'anthropologie sociale, et il redouble d'ailleurs une année[1].

Le rang dans la fratrie et le genre s'imbriquent souvent dans ce processus de différenciation des enfants d'une même famille. On ne peut pas, par exemple, ne pas remarquer que ce sont les filles qui apparaissent le plus souvent comme de bonnes élèves. Beaucoup de recherches françaises constatent une plus grande réussite scolaire des filles comparativement aux garçons (cf. supra Un « profilage » sexué des investissements scolaires). Dans mes entretiens également, ce sont presque exclusivement les hommes qui se définissent comme de « mauvais élèves ». De même, comme le souligne Maxime, tout en étant un bon élève, il n'a pas été un « excellent élève » : il avait « un 4 affirmé dans toutes les disciplines » et cela lui « suffisait ».

Selon le témoignage de Tamara, les premières identifications de genre sur le plan scolaire s'éduquent en famille : « Maman me disait toujours que, pour le garçon, ce n'est pas obligatoire de bien étudier, alors que, pour la fille, c'est important. Une fille bien éduquée, c'est cool, c'est énorme. [en souriant] Une fille diplômée, c'est coquet. [en souriant] » L'interviewée remarque également que, dans son milieu, celui d'une « ville ouvrière » d'Oural, être bon élève revêt un sens assez ambigu pour les deux sexes, mais surtout pour les garçons qui risquent ainsi de voir menacée leur identification au sexe masculin : « Moi,

[1] Pour donner la suite de l'histoire, en entrant à l'École des hautes études en économie à Moscou, Timour intègre le milieu universitaire où le niveau d'exigences s'avère plus élevé que celui qu'il connaissait jusqu'alors. Il est de plus entouré par des étudiants qu'il identifie comme « plus assidus » que lui. L'interviewé ne parvient pas à accéder au statut d'étudiant au-dessus de la moyenne ; il modifie sa représentation de sa propre « assiduité » éduquée en famille et confirmée dans le secondaire. Voilà pourquoi la définition que se donne Timour dans l'entretien est en effet double : quelqu'un d'« assidu », mais aussi qui aime « buller ». Ces deux « moi » sont façonnés l'un après l'autre au cours de sa socialisation – familiale, scolaire et universitaire.

tout le monde savait que j'étais une piocheuse et une fille ennuyeuse, mais pour [mon frère], rabâcher ses leçons, ce ne serait surtout pas… [coquet] Pour un garçon, non, surtout pas. » Un grand écart s'observe ainsi entre le niveau scolaire de Tamara (jeune docteure en philosophie à Saint-Pétersbourg qui prépare un M2 en psychanalyse à Paris) et celui de son frère aîné qui travaille comme ouvrier d'usine. « Il a une bonne spécialisation et un bon salaire, il va bien », précise l'interviewée. On voit, à travers cette remarque, que Tamara approuve les propos maternels et d'autres qu'elle entend depuis très jeune. Les parcours du frère et de la sœur se calquent par ailleurs en grande mesure sur ceux de leurs parents : si leur père, machiniste de locomotive, n'a pas de diplôme supérieur, leur mère, comptable, a suivi des études universitaires. On constate de plus, dans le cas de cette interviewée, que, en comparaison avec son frère, elle reçoit plus de soutien et d'encouragements familiaux quant à sa scolarité. Elle est inscrite dans une autre école que son frère, « meilleure », « d'un certain niveau ». Elle bénéficie aussi d'un répétiteur privé en anglais entre ses quinze et dix-sept ans ; pour cela, tout comme pour le départ ultérieur de Tamara aux États-Unis dans le cadre du programme Work&Travel, sa mère emprunte de l'argent.

En outre, comme le montre Bernard Lahire, les sœurs et les frères de mêmes parents peuvent réussir inégalement à force d'évolutions diverses de la situation familiale : or, « deux enfants appartenant à une même fratrie ne naissent et ne vivent jamais exactement dans la même famille »[1]. Nous avons vu, à travers le cas de Marta, qu'une plus grande stabilité professionnelle et économique qu'acquiert sa mère, actuellement haute fonctionnaire d'État, à la naissance de l'interviewée, permet à cette dernière de nouer une relation étroite avec sa mère et de recevoir plus d'attention maternelle, et ce n'est pas le cas pour la sœur aînée de l'interviewée. Plusieurs autres cas nous offrent des exemples de nuances comparables intrafamiliales qui contribuent à la formation de scolarités différentes au sein d'une même fratrie. Évoquons les cas de Sabina (née en 1985) et de sa sœur cadette Sérafima (non mobile, née en 1993) : c'est une plus grande réussite scolaire – construite familialement – de Sabina qui lui permet de devenir mobile à l'international.

En effet, si dans nos deux entretiens avec Sabina ses résultats scolaires constituent un thème sur lequel elle parle longuement, et ce en se disqualifiant d'ailleurs en permanence (« j'étais nulle », « j'avais une mauvaise écriture », etc.), sa sœur Sérafima ne montre pas s'en préoccuper. Elle a une image visiblement beaucoup plus positive d'elle-même et

[1] Lahire B., Tableaux de famille, op.cit., p. 261 et suivantes.

n'émettra aucune critique à son propre égard en tant qu'élève quand elle évoque sa scolarité. Celle-ci n'est pourtant pas meilleure que la scolarité de sa sœur aînée, au contraire : Sérafima n'a reçu que des « 3 » pour ses examens finaux oraux (et pour les épreuves écrites, « c'était un peu mieux »). En même temps, son rapport à l'école est moins tendu et moins anxieux que chez Sabina qui a souffert de fréquentes disqualifications de la part de ses enseignants, surtout en primaire, et de ses parents. Comme le formule cette dernière : « Il me semble qu'avec [Sérafima] les gronderies de parents avaient peu d'effets. Mais aussi, avec elle, il y en avait moins. »

On constate ainsi que la scolarité de Sérafima était moins heurtée et à la fois moins suivie par ses parents, comparativement à celle de Sabina. En effet, la fille cadette fait moins l'objet d'une attention parentale, et ses mauvaises notes sont moins chargées affectivement. Or, dès la naissance de Sérafima, leur père rencontre de plus en plus de difficultés matérielles, ainsi que des problèmes de santé. D'ailleurs, au moment où Sérafima entre à l'école (2000), l'enseignement scolaire à Poltava, où habite la famille à l'époque, se déroule en langue ukrainienne, alors que les deux parents ont été scolarisés en russe et que la mère ne maîtrise absolument pas l'ukrainien. Ils peuvent ainsi à peine assister leur fille pendant ses années de primaire. Le retour à Saint-Pétersbourg de la famille de Sabina et de Sérafima en 2004 et leur ré-acquisition de la nationalité russe s'avèrent également difficilement vécus par les parents qui sont trop pris par des problèmes au quotidien et consacrent peu d'attention aux résultats scolaires de Sérafima (elle a onze ans à ce moment-là). Contrairement à la fille aînée, la fille cadette est de plus autorisée d'abandonner sa pratique instrumentale : comme le disent les deux interviewés, leurs parents avaient à l'époque d'autres préoccupations, plus urgents. Ils sont également moins exigeants envers Sérafima quant au choix de ses études supérieures et laissent les choses se faire. Elle étudie par la suite à l'université pédagogique de Saint-Pétersbourg (et non pas dans « la grande université » d'État vers laquelle le père, étant lui-même diplômé de cet établissement, oriente d'emblée Sabina) ; elle ne devient pas la meilleure étudiante de la promotion, comme c'était le cas pour sa sœur aînée. En troisième année, Sérafima souhaite abandonner ses études pour devenir tatoueuse. Elle est visiblement moins studieuse que sa sœur et moins disposée à fournir des efforts prolongés. Tout en se montrant admirative devant Sabina qui est partie étudier en France, sa sœur n'envisage pas de la suivre : d'une part, elle ne se croit pas en état de rééditer un tel « exploit » (dont elle parle en hochant la tête pour exprimer tout une gamme de sentiments et de doutes), d'autre

part, elle ne le souhaite pas autant. Or, en comparaison avec Sabina, Sérafima apparaît comme contente d'elle-même et de son entourage, ainsi que moins exigeante (« J'ai un caractère plus doux [que ma sœur]. » ; « Je suis plus facile [que ma sœur]. »). Au moment de notre entretien, Sérafima a un diplôme équivalent au M1, travaille à mi-temps dans un laboratoire biologique et pense commencer à se préparer pour un M2 à Saint-Pétersbourg. Ce projet est toutefois mentionné comme étant « en suspens ». En effet, Sérafima est « fatiguée d'étudier » ; elle voudrait fonder une famille, et son ami, avec qui elle vit depuis une année, lui-même sans diplôme supérieur, la soutient dans ce souhait.

On constate de plus que Sabina est davantage attachée à son père (elle se définit une fois dans l'entretien comme une « fille à papa ») et tient à se démarquer de sa mère. Cette dernière n'a par exemple « aucun goût » concernant la décoration d'intérieur, nous communique l'interviewée tout au début de l'entretien. Celui-ci se déroule dans sa chambre à la Cité universitaire ; Sabina apprécie cet environnement qui pourrait paraître austère, développant, avec un mépris, sur « l'amour » maternel envers des « fanfreluches ». Quant à Sérafima, elle paraît être plus attachée à sa mère : elle cite plus souvent les propos maternels, et ce sans les critiquer, et tolère ce que Sabina stigmatise sans pitié (par exemple, la pratique maternelle de boire de la bière avec des amies dégoûte Sabina, tandis que Sérafima est neutre sur ce point). Surtout concernant les diplômes et les parcours professionnels de leurs parents, les deux sœurs en parlent différemment. Sérafima évoque les études maternelles à l'université de la culture, puis ajoute que sa mère a reçu une seconde formation universitaire en économie. Quant au père, il est, dit Sérafima, un docteur en physiques-mathématiques qui « a peigné pendant dix ans » pour recevoir son grade universitaire. La jeune femme précise d'ailleurs que le salaire de sa mère, actuellement employée dans une banque, est plus important que celui de son père. Sabina présente les choses d'une autre façon. Selon elle, sa mère n'a qu'un diplôme supérieur, en économie, et Sabina le discrédite d'ailleurs en tant que « peau d'âne ». Quant au père, beaucoup lui est excusé par sa fille aînée qui tient en effet à présenter le mariage de ses parents comme une mésalliance criante : à l'époque de leur rencontre, son père était « beau, cultivé », un « jeune doctorant brillant », tandis que sa mère était une « ouvrière », « provinciale », avec une « mauvaise histoire familiale » (l'interviewée communique que son grand-père maternel est « décédé de l'alcoolisme »). Un échec relatif de la carrière universitaire de son père est expliqué par Sabina comme la suite de malchances (maladie des yeux, difficultés financières, grand-père paternel en agonie durable, deux filles à

charge). Comme nous l'avons noté, c'est le père qui soutient Sabina dans son apprentissage du français et dans ses études au Collège universitaire français qui se soldent par une bourse d'études pour partir en France, tandis que sa mère, dit l'interviewée, lui adresse des reproches quant à ses études, trop longues, à son avis. Le mépris de Sabina envers sa mère protège en même temps cette « fille à papa » de la réprobation maternelle et lui permet de poursuivre.

En résumé, d'une façon ou d'une autre, beaucoup des interviewés se révèlent comme ceux qui ont été précocement initiés au travail scolaire, et ce avec une permanente assistance parentale. Les contributeurs sont certes nombreux à ce processus, et ce ne sont pas que les parents qui exercent une influence en la matière. Je tiens toutefois à placer ces derniers en tête de liste, en tant que personnes desquelles les enfants dépendent le plus et avec qui ils sont en contact précoce, prolongé et étroit. En particulier, les parents des interviewés se révèlent fréquemment comme ceux qui réutilisent l'affection et l'attachement de leur enfant à leur propre égard pour le motiver à réussir dans le cadre scolaire. Les propos parentaux sur la nécessité de bien étudier, leur propre rapport respectueux envers l'école, ainsi que leurs différentes actions pour assurer la meilleure scolarité à l'enfant produisent surtout un effet puissant durant le début de la fréquentation scolaire lorsque celui-ci garde un lien fort avec ses parents, en se construisant à travers le regard que portent sur lui ces derniers. En avançant avec l'âge, plusieurs interviewés acquièrent une autonomie envers le jugement parental, mais ce par l'intériorisation de celui-ci. Autrement dit, ce ne sont plus les parents qui les forcent à être performants scolairement, mais eux-mêmes qui ont désormais envie et en voient la nécessité. Leur performance scolaire, faite maison, contribue à ce qu'ils effectuent une carrière de mobilité étudiante.

1.2. Les régimes de vie chargés d'activités : leur coût et leurs effets postérieurs

Les entretiens prouvent que ce n'est pas seulement l'habitude de travailler scolairement qui permet de concevoir un voyage d'études à l'étranger et de préparer un départ étudiant. Les activités réalisées dans un cadre parascolaire comptent également, car elles contribuent à créer des dispositions qui favorisent l'entrée dans une carrière de mobilité et sa poursuite. Ces dispositions sont multiples. Les interviewés qui ont pratiqué de nombreuses activités parascolaires se révèlent « curieux », « ouverts d'esprits » et confiants en eux. Ils sont habitués à se partager entre plusieurs tâches, à être occupés, voire « débordés » et à entretenir des relations avec tout un ensemble d'institutions éducatives. Parfois, c'est davantage dans le cadre parascolaire qu'ils se familiarisent avec

une langue étrangère. De même, une pratique parascolaire durable et assidue (i.e. celle d'un instrument de musique) éduque chez certains une persévérance, une discipline, une capacité à fournir des efforts autonomes prolongés et, au final, celle d'affronter une préparation difficile du départ étudiant. Or, il s'agit de dispositions transversales, transposables dans d'autres domaines de la vie.

Par ailleurs, la qualité du temps extrascolaire que les interviewés ont connu parle parfois mieux de leur condition d'existence et caractérise mieux le modèle éducatif de leur famille que la qualité de leur scolarisation. Cette dernière peut par exemple se dérouler dans une école de masse, mais ce en fréquentant des institutions parascolaires qui contribuent à la formation de goûts, de compétences et de diverses dispositions. Nous verrons que la qualité du temps extrascolaire influe positivement sur la possibilité de concevoir et de préparer un départ. En tout cas, les enfances peu encadrées et pauvres d'activités parascolaires organisées sont caractéristiques des interviewés qui éprouvent des difficultés à penser et à réaliser un départ pour des études à l'étranger.

En même temps, nous constaterons que des dispositions construites suite à des activités au-delà de l'école ne sont pas automatiquement utilisables dans la carrière de mobilité étudiante. Suivant le matériau, on peut par exemple distinguer, d'une part, des cas où les activités parascolaires sont plutôt nombreuses, se pratiquant de façon confortable et non pas forcément régulière – les unes s'étiolant et d'autres apparaissant –, et, d'autre part, ceux où la seule activité se pratique durablement et assidûment, en étant associée davantage à un effort qu'à un plaisir. Les dispositions qui se forment dans ces deux cas de figure sont différentes, voire opposées, mais afin de jouer dans la migration étudiante chacune doit rencontrer le contexte correspondant. Or, comme constaté précédemment, les conditions de la préparation du départ sont variables, et parfois une disposition au dilettantisme s'avère plus utile que celle à offrir des efforts. De même, le degré et la nature de l'encadrement parascolaire que les interviewés ont connu varient selon les cas, permettant – ou non – aux enfants d'acquérir une autonomie dans les actions. Celle-ci, comprise communément comme une vertu, joue grandement dans certains contextes du départ étudiant, tandis que dans d'autres une disposition à suivre conformément ce qui est prescrit apparaît comme plus propice pour réussir les préparatifs.

La qualité du temps extrascolaire et ses conditions de possibilité

De nombreux travaux en sociologie montrent que les modèles éducatifs des familles sont variables et que les vies quotidiennes des enfants ne se ressemblent pas toutes[1]. Diffèrent socialement non seulement la qualité de la scolarisation des enfants, mais aussi les activités de ces derniers en dehors du cadre strictement scolaire. En particulier, évacuer l'influence du milieu d'origine en analysant l'ensemble des pratiques parascolaires reste une tâche problématique, même pour les chercheurs qui ne privilégient pas cette approche[2], sinon travaillent sur des terrains davantage homogènes socialement[3]. Sur ce point, la Russie ne constitue pas un cas exceptionnel.

Encadré 6

L'espace parascolaire de l'enfance postsoviétique

Pour donner un aperçu du système d'éducation parascolaire[4] en Russie, il convient d'évoquer son histoire, ainsi que de repérer quelques tendances actuelles.

Le développement du système d'éducation complémentaire pour les enfants fait partie du projet communiste. Celui-ci se déploie pour autant à deux vitesses. D'un côté, la scolarisation de masse au XX^{e} siècle s'accompagne d'une massification du parascolaire apportant des solutions à des problèmes urgents d'orphelinat, de vagabondage et de délinquance d'enfants soviétiques, mais aussi visant un enveloppement total de futurs travailleurs socialistes. C'est ainsi que se créent en URSS des colonies de vacances, divers clubs, centres, Maisons, voire Palais, ainsi que des salles de sport, terrains de sport, piscines et patinoires, accessibles – en principe et par principe – à tout le monde et proposant aux enfants des activités hors de l'école. L'encadrement de la totalité des enfants en URSS est également assuré par les associations des « Enfants d'octobre » (pour les 7-10 ans) et des « Pionniers » (pour les 10-16 ans), formes de scoutisme à la

[1] Pour un aperçu des travaux anglo-saxons et français sur l'enfance, voir Lignier W. et al., « La différenciation sociale des enfants », Politix, 2012, vol. 25 n° 99, p. 11-21.

[2] Cf. Octobre S. et al., *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation française, 2010.

[3] Comme le montrent par exemple Christine Mennesson et Samuel Julhe dans leur enquête sur les enfants issus des milieux français favorisés, en fonction des configurations familiales nuancées (classes supérieures intellectuelles versus classes supérieures davantage dotées économiquement), les enfants ne pratiquent pas les mêmes activités parascolaires. Mennesson C., Julhe S., « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », Politix, 2012, vol. 25 n° 99, p. 109-128.

[4] Des nuances de sens peuvent être recherchées entre péri-, para- ou extrascolaire. En Russie, le terme « éducation complémentaire » s'utilise fréquemment pour dessiner le loisir organisé d'enfants et les activités régulières éducatives en dehors de l'école d'enseignement obligatoire.

soviétique. D'un autre côté, une discrète ligne élitiste est présente dans ce projet de masse, étant en lien avec un objectif tout autre, à savoir celui de rechercher et de former le plus précocement possible les enfants pouvant devenir professionnels en musique, peinture, danse ou sport, voire œuvrer par la suite pour le prestige du pays dans l'arène mondiale[1]. En particulier, placées sous la tutelle des instances davantage culturelles et sportives qu'éducatives, les écoles d'éducation complémentaire en art (dessin et peinture académiques, musique et danse classiques) et en sport apparaissent, notamment en ville. Elles sélectionnent les enfants « doués » et les préparent à poursuivre une carrière professionnelle. (Quant aux enfants identifiés précocement comme « surdoués », nombre d'écoles à horaires aménagés, souvent avec internat, se créent pour les scolariser : ces derniers reçoivent ainsi dans le cadre scolaire un enseignement artistique ou sportif renforcé.)

Vers le début des années 1990 existe alors en Russie un système développé de différents établissements parascolaires, entièrement gratuits pour les familles ou demandant une cotisation très symbolique. Des inégalités géographiques (sinon territoriales, concernant la distance entre établissements et maison, qui est un élément important dans l'organisation des loisirs d'enfants) et socioculturelles, liées à la proximité différenciée des familles soviétiques avec la culture légitime[2], mais aussi celles relatives au « don » censé être différent chez les enfants et se révélant lors des épreuves d'admission et lors des études, persistent pour autant. Une dimension sexuée des activités proposées aux enfants peut également être notée : je n'ai pas trouvé de recherches à ce sujet, mais mes entretiens attestent que les pratiques parascolaires d'enfants russes divergent bien en fonction du genre ; et cette divergence est inscrite dans l'histoire du sport, des arts ou, plus généralement, de la société. La disparition de l'URSS opère dans le domaine de l'éducation parascolaire des changements similaires à ceux dans d'autres secteurs de l'éducation : l'apparition et le développement des formes privées – sinon publiques payantes – d'éducation parascolaire et une plus grande variété dans l'offre d'activités pour les enfants, mais aussi par exemple l'avènement d'associations religieuses (dans les années 1990) et patriotiques (dans les années 2000).

[1] Cf. sur un progressif déclin du sport de masse au profit du sport de haut niveau qui s'opère en URSS après la Seconde Guerre mondiale quand le pays entre dans la « guerre froide » : Sumpf A., De Lénine à *Gagarine. Une histoire sociale de l'Union soviétique*, Gallimard, 2013, p. 660.

[2] Niées dans des discours officiels de la société qui se dirige vers le « sans classes », les inégalités éducatives et culturelles sont bien présentes en URSS tout au long de son histoire. Comme le remarque Alain Blum, il existe des façons d'évoquer les inégalités de classes sans parler de classes : niveau d'éducation ou dichotomie urbain/rural. Blum A., Naître, vivre et mourir en URSS, Petite bibliothèque Payot, 2004 (1994), p. 72.

Lors des années 1990, l'accessibilité et la qualité du parascolaire ne sont ainsi plus à la charge de l'État russe. Les installations sportives se dégradent, et les établissements parascolaires, y compris ceux à vocation professionnalisante[1], souffrent de manière prolongée d'un manque de financement. Aux inégalités existantes jusqu'alors s'ajoute celle de revenus des familles, incessamment en hausse. Ce n'est que depuis très récemment que ces inégalités, anciennement présentes comme nouvellement apparues, font l'objet de quelques études en Russie, dont les résultats s'accordent à énoncer que les modalités de la fréquentation par les enfants des établissements parascolaires sont déterminées par la situation socio-économique des parents, le diplôme parental et le lieu d'habitation[2]. L'intensité, la pérennité et la variété des activités en dehors de l'école augmentent, sans surprise, pour les enfants de parents dotés d'un niveau élevé d'éducation et/ou de hauts revenus, habitant de grandes villes. En Russie postsoviétique, les sports et les langues étrangères apparaissent d'ailleurs comme les deux plus coûteuses formes du parascolaire[3], tandis que la fréquentation par les enfants d'écoles de musique et de dessin n'est pas ou peu discriminatoire économiquement[4]. Elle varie en revanche considérablement en fonction des ressources scolaires et culturelles parentales : les élèves desdites écoles sont majoritairement issus de familles dans lesquelles les parents (et notamment la mère) ont un ou plusieurs diplômes supérieurs ;

[1] Voir à ce sujet l'essai de Kathy Rousselet : Rousselet K., « Les difficultés de l'école de musique russe », in Favarel-Garrigues G., Rousselet K., dir., La Russie contemporaine, Fayard, 2010, p. 453-457.

[2] Voir sur le manque criant de travaux empiriques à ce sujet ainsi que sur les résultats d'une enquête menée en 2013 et traitant de la participation des enfants d'âge scolaire à des activités parascolaires : Косарецкий С. и соавт., « Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания », *Вопросы образования*, 2016, n° 1, с. 168-190. [Kosaretsky S. et al., « Particularités de participation des enfants dans l'éducation complémentaire en fonction de statuts différenciés culturel, éducatif et financier des familles et de lieu de leur résidence », *Questions d'éducation*, 2016, n° 1, p. 168-190.]

[3] Ibid., p. 179-180.

[4] Idem. Faute d'études systématiques à ce sujet, il est difficile d'établir le coût économique de la fréquentation par les enfants de ces établissements, dans les années 1990, comme dans les années 2000. Tout comme la scolarisation obligatoire, l'éducation complémentaire en musique ou en arts plastiques est censée être gratuite à l'époque soviétique, en se basant sur la sélection méritocratique des enfants. La loi de 1992 sur l'enseignement autorise une cotisation parentale dont le montant est décidé par la municipalité ou par l'établissement. Aucun de mes interviewés ayant fréquenté ce type d'école, et dont certains sont issus de milieux économiquement modestes, n'en parle pour autant en termes de fardeau écrasant pour ses parents, et il paraît que la gratuité s'est conservée pour quelque temps, ou alors le coût économique de ces activités artistiques était relativement bas, certainement grandement inférieur à celui de l'apprentissage de langues étrangères ou de certaines pratiques sportives.
Toutefois, l'achat du matériel ou d'un instrument peut peser sur le budget familial. Comme en témoigne Nadejda :

> Le piano, nous en avions un à la maison, celui de mon grand-père. Mais le violon [pour la sœur], la trompette [pour le frère]… [ont été à acheter] [Mon frère], à six ans, a dit : « Maman, je veux jouer de la trompette. » Nous, nous étions pauvres… Maman… Ben, puisque l'enfant voulait jouer de la trompette… [rires] En bref, elle s'est endettée, elle lui en a acheté une.

ces enfants sont de plus parfois scolarisés dans des écoles élitistes, type gymnasia[1]. En revanche, les associations religieuses, patriotiques ou encore spécialisées en ethnographie régionale ou proposant des sorties de randonnées pédestres accueillent, avec des succès divers, les enfants de toute famille et fonctionnent ainsi comme des établissements de loisirs organisés de masse.

Concernant les écoles publiques d'éducation complémentaire en arts plastiques ou en musique, elles peuvent jouir d'une réputation et de conditions variables, en fonction de la géographie, de leur attachement institutionnel et de leur tutorat budgétaire (région, ville, arrondissement), allant ainsi d'écoles réputées auprès de conservatoires ou d'autres établissements supérieurs à Moscou, Saint-Pétersbourg et quelques grandes villes, aux établissements sans dénomination particulière, provinciaux, probablement moins performants et/ou moins exigeants, quoique se basant sur les mêmes principes d'apprentissage.

Largement héritières de l'époque soviétique, avec des règlements de fonctionnement rigidifiés et une vision traditionnelle (« classique ») des matières et pratiques enseignées, ces écoles acceptent par audition les enfants âgés de six à huit ans. Toute entrée plus tardive est d'exception et s'effectue avec davantage de difficultés (le montre par exemple le cas d'Alexey, non mobile, qui commence son cursus à l'école de musique à huit ans et demi, et ce sous condition de réussir pendant une période d'essai d'une année). La reprise après un abandon est également problématique, notamment en musique et en danse classique. Ces écoles ne proposent par ailleurs pas aux enfants un éveil, une initiation ou un loisir épanouissant, ludique et détendu, sinon thérapeutique, mais exigent d'eux un travail dur à effectuer pour apprendre un instrument, une technique sophistiquée, une activité : c'est la seule forme de participation qui est considérée comme légitime. Comme le montre en outre une étude menée en 2010-2012 auprès de la communauté musicale professionnelle russe, l'éducation musicale en Russie se conçoit et tend à demeurer comme une partie du « champ » – dans le sens bourdieusien du terme – de la musique classique, soucieux de cerner et de maintenir son autonomie. En témoignent les difficultés de quelques enthousiastes à rendre les pratiques instrumentales plus accessibles aux enfants russes, y compris à ceux souffrant de troubles de la santé : cette idée très récente pour la Russie rencontre une résistance de la part des enseignants et des musiciens professionnels, en particulier des violonistes,

[1] Ibid., p. 179 ; Логинов Д., Елисеева М., « Дополнительное образование детей в Москве: стратегии потребления услуг », SPERO « *Население и социальные институты* », 2012, n° 17, p. 113-120. [Loginov D., Éliseeva M., « L'éducation complémentaire d'enfants à Moscou : stratégies de la consommation de services », SPERO « La population et les institutions sociales », 2012, n° 17, p. 113-120.].

qui, imprégnés de l'esprit de la culture de l'élite, s'expriment contre une profanation de l'activité considérée comme réservée aux talentueux et nécessitant une longue formation approfondie[1].

Quoique facultatif et non pas obligatoire, ce type de parascolaire fonctionne explicitement sur le mode scolaire. Les notes et les examens font partie de cet apprentissage ; et les élèves peuvent être exclus si leurs résultats ne sont pas jugés « passables ». À la fin de chaque semestre, ils préparent également des concerts, des expositions ou d'autres manifestations. Ils suivent plusieurs disciplines, y compris théoriques. Le cursus complet dure de six à huit ans, couronné par un certificat. Une comparaison peut être établie avec des conservatoires en France accueillant des enfants pour la musique ou la danse classique, mais l'intensité du travail demandé aux élèves d'établissements russes apparaît plus élevée. Le temps d'enseignement institutionnel dans ces établissements est normalement de neuf heures par semaine, parfois douze ou quinze heures – en complément de l'enseignement secondaire général, à savoir en plus des heures obligatoires d'école. Un travail quotidien à la maison est également fortement exigé des élèves. L'argumentation la plus avancée par mes interviewés pour justifier leur désinvestissement de ces pratiques renvoie à la dureté de l'enseignement et des professeurs, à la surcharge de travail et au manque de temps.

Pour terminer cette très rapide présentation, une remarque peut être faite sur le fossé qui s'observe en Russie entre le sport de masse et le sport de compétition ou entre les pratiques artistiques amatrices et celles dites professionnelles. Cette situation semble être alimentée par les particularités de l'éducation dans ces domaines, coûteuse financièrement et/ou moralement. Autrement dit, soit le parascolaire de qualité est chèrement payé, soit il est orienté vers les seuls enfants présentant « un potentiel » : les enfants des familles peu dotées économiquement, sinon ceux qui n'attestent pas de « talents » particuliers, bénéficient à peine des activités parascolaires en sport ou en art. Ainsi, le sport est marqué dans la Russie d'aujourd'hui par une faible massification, liée à son coût élevé pour les pratiquants, mais aussi par un manque de souplesse quant à l'admission des enfants dont les corps ne sont pas jugés sportifs et par une forte pression de performance lors des entraînements, contribuant à éliminer rapidement ceux qui n'obtiennent pas des résultats exemplaires. De même, les pratiques instrumentales s'éduquent comme celles dans lesquelles on doit impérativement s'investir sans réserve, avec un sérieux, une discipline et une régularité sans faille.

[1] Rubtcova M., Vershinina V., Pavenkov O., « The Crisis of Music Education in Russia and Ways out of It: Divergence of Views within the Professional Community », SSRN, 2015, March [En ligne].

Concernant mes interviewés, les variations se révèlent spectaculaires si l'on s'intéresse à leur temps en dehors de l'école durant leur enfance et leur adolescence. On constate, d'abord, des différences quantitatives d'un interviewé à un autre : la diversité d'activités pratiquées en dehors de la scolarisation obligatoire et les régimes de vie bien remplis, sinon une plénitude temporelle[1], sont caractéristiques des uns, tandis que pour d'autres, il serait plus pertinent de parler d'une « vacuité temporelle »[2] vécue en dehors du temps de l'école.

Comme le rapporte Zinaïda en évoquant « la mode » de bien étudier dans son établissement scolaire de prestige et le fait que tous ses camarades de classe soient entrés au supérieur, pratiquer des activités parascolaires a été également valorisé dans ce milieu :

> Tous les élèves faisaient quelque chose hors de l'école. Chacun avait au moins une passion, une activité. C'était une règle. Tous faisaient quelque chose ailleurs : de la musique, de la danse, du sport… Beaucoup jouaient du piano. Ou du violon. Plus que la moitié de la classe s'exerçaient à la musique en effet.

Ce témoignage est loin d'être singulier. Des activités parascolaires diverses, en parallèle d'études secondaires obligatoires, sont « une règle » selon plusieurs de mes interviewés, mobiles comme non mobiles. Parfois, ils parlent de cela comme d'un fait généralisé, quoique pouvant être clivé en fonction du genre ou présenté comme une norme très récente :

> J'étais une enfant ordinaire qui allait dans une école de musique et dans une école d'arts plastiques. Comme toutes les filles de mon âge. (Tatiana)

> Maman avait cette tendance actuelle de nous inscrire partout : la musique, la piscine, l'anglais… Elle s'occupait beaucoup, beaucoup de nous. Sur ce plan, elle est une maman moderne. (Timour)

Pourtant, tout comme concernant l'étude des langues étrangères que certains interviewés estiment être accessible à tous, la fréquentation des institutions éducatives parascolaires

[1] En France, en parle entre autres Anne-Catherine Wagner concernant les régimes de vie des « héritiers de la culture internationale », ponctués par des manifestations culturelles et sportives diverses. Wagner A.-C., Les nouvelles élites de la mondialisation, op. cit. Voir aussi Lareau A., Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life, Berkeley, op.cit. Dans cette enquête ethnographique d'ampleur, menée aux États-Unis, l'auteur montre que l'emploi du temps des enfants de familles aux capitaux socio-économiques et culturels différents diverge grandement. Sur un pôle figurent des enfances extrêmement nourries et chargées d'activités organisées par les adultes, reflétant ce que l'auteure appelle « l'éducation concentrée » (concerted cultivation), sur l'autre – les enfances pauvres ou vides d'activités encadrées, correspondant à la logique du « développement naturel » (natural growth) de l'enfant, à savoir à un laxisme parental.

[2] Pour cette expression, voir Millet M., Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », Lien social et Politiques, 2005, n° 54, p. 153-162.

est loin d'être une occupation commune pour « toutes les filles » ou tous les garçons. De même, toutes les mères ne sont pas « modernes » dans le sens que donne Timour à ce mot, et ne suivent pas la « tendance actuelle » qu'il évoque. Les conditions de possibilité d'une pratique apparaissent pour autant dans les propos de cet interviewé. Ainsi, la mère de Timour et de son frère faux jumeaux, nés en 1992 à Moscou, est en mesure d'abandonner son travail de secrétariat avec la naissance de ses fils et de consacrer un certain temps et un certain budget à leur éducation (leur père est ingénieur militaire qui effectue une carrière professionnelle que Timour qualifie de « normale, stable »). On apprend de plus que la naissance des deux garçons suit celle d'une fille, décédée à l'âge de quelques jours. Comme le confie Timour, cet événement tragique compte beaucoup dans l'attention – parfois démesurée, à son avis – qu'accordait la mère à ses deux fils (elle ne reprend un emploi qu'au moment où ils sont en première année d'université). La mère déploie des efforts pour assurer leurs activités parascolaires. L'étude de l'anglais avec un répétiteur privé est notamment maintenue pour les deux frères, de leurs neuf à dix-sept ans, car une grande utilité est associée à cette activité. Toujours « plus assidu » que son frère, Timour y réussit mieux. En intégrant la faculté de droit international, il bénéficie, en étant parmi ceux dont les résultats d'examens en anglais sont les meilleurs, de cours gratuits de français comme deuxième langue étrangère. La construction de sa ressource linguistique, lui permettant d'effectuer ses voyages ultérieurs d'études, en France puis aux Pays-Bas, doit ainsi à une activité parascolaire.

De même, Tatiana (née en 1983 dans une banlieue historique de Saint-Pétersbourg) est issue d'une famille définie dans son entretien comme « l'intelligentzia scientifique soviétique » (ses parents sont chercheurs, ses grands-parents des deux côtés sont enseignants et chercheurs). Des conditions favorables se créent pour elle pour une pratique de diverses activités culturelles et artistiques, en commençant par le style cultivé de la vie familiale, la mise à sa disposition d'un instrument de musique que sa famille possède ou par l'endroit même de leur habitation, à proximité de monuments historiques que Tatiana visite avec ses parents. Le choix des études supérieures (la faculté d'histoire de l'art à l'Académie des beaux-arts) s'effectue par cette interviewée en fonction de ses occupations parascolaires (au-delà des classes du piano et du dessin classique, en complément de sa scolarisation dans une gymnasia, Tatiana fréquente un atelier d'enfants en histoire de l'art et devient, adolescente, lauréate d'un concours en rédigeant un essai sur Apollon). Étudiante, elle fait aussi connaissance de critiques d'art renommés de Saint-Pétersbourg.

C'est en côtoyant ces milieux que l'interviewée commence à s'intéresser à l'art contemporain occidental ; elle étudie aussi l'allemand et parfait son français d'école. En tant que lauréate d'un concours d'essai organisé par l'Institut Goethe, elle effectue un séjour linguistique à Munich, puis étudie à Paris à l'École du Louvre.

Les pratiques parascolaires de Timour et de Tatiana renvoient ainsi aux spécificités de leur famille d'origine ; ces pratiques contribuent à former les ressources permettant de concevoir et de réaliser un départ.

Les évocations que font ces deux interviewés quant à leur temps au-delà de l'école prennent surtout leur sens par la comparaison avec d'autres témoignages. Notamment, une absence d'activités parascolaires plus ou moins encadrées est constatée dans quelques cas, et ce sur le fond d'une scolarisation dans des écoles peu performantes. Compte tenu des critères du recrutement des interviewés pour l'enquête (étudiants ou diplômés dans le supérieur en Russie et/ou dans un autre pays), on peut supposer que ces cas sont proportionnellement plus nombreux au sein de la population non spécifique des jeunes Russes.

Comme l'illustrent les entretiens, la fréquentation d'institutions éducatives parascolaires ne se passe pas sans participation parentale. Inversement, si quelques-uns des interviewés n'ont pratiqué aucune activité parascolaire, c'est que leurs parents avaient des manques chroniques de disponibilité et que la situation de leur famille d'origine était marquée par une précarité. Ces interviewés parviennent à se maintenir – tant bien que mal – à l'école et se retrouvent livrés à eux-mêmes en dehors du temps scolaire. Une telle situation ne va pas sans créer des conditions propices aux ratés scolaires ; leur possibilité d'élaborer un projet de voyage d'études à l'étranger apparaît également limitée.

Ainsi, la description que produit Stépan (non mobile) de ses années scolaires fait penser à une vie peu remplie d'activités et de contraintes :

> J'étudiais à l'école de façon assez décontractée, avec un « 3 » stable. En loisir, je jouais de la guitare et buvais de la bière – avec des amis, sur des bancs dans un parc. Ouais, comme tout adolescent ordinaire de mon âge. […] Quand j'avais huit ou neuf ans, je jouais avec des amis dans la cour et je ne m'intéressais pas à d'autres choses.

Les parents de Stépan n'apparaissent pas dans son récit d'enfance, au-delà de l'évocation des horaires nocturnes du travail de son père, chauffeur de poids lourds, et des « regrets

funèbres » de sa mère, agent de bibliothèque, sur ses comportements. À quinze ans, Stépan poursuit ses études dans un lycée professionnel. Une expérience d'inactivité à la sortie du lycée est évoquée, d'une durée d'une année, aussi bien que la perspective de se retrouver dans l'armée qui le pousse à entrer urgemment dans un établissement d'études supérieures. La filière envisagée par cet interviewé est loin d'être une filière de prestige, et son diplôme supérieur apparaît comme assez fantôme (« spécialiste-technologue d'alimentation collective »). C'est en effet durant ses études universitaires que Stépan envisage une activité « parascolaire » : il fréquente des cours de dessin pour les enfants, se retrouvant ainsi, à ses vingt ans, « dans la compagnie d'écoliers en train de produire une nature morte », pour le citer. Au moment de l'entretien, Stépan est reconverti en artiste peintre ; il pratique l'art contemporain non figuratif, organise des manifestations artistiques. On apprend que, au terme de ses études au lycée professionnel, âgé de dix-neuf ans environ, il essaie d'entrer à l'Académie des Beaux-arts, mais sans succès ; il fréquente pendant quelque temps l'Académie comme auditeur libre, ensuite y travaille comme modèle et noue des contacts avec les professeurs, les étudiants et les diplômés de l'établissement. Il déconsidère pour autant le climat de ce dernier dans lequel « on étouffe la liberté et l'individualité », comme il le dit, et ne renouvelle plus la tentative d'y entrer. Notons que Stépan figure parmi les interviewés non mobiles qui n'ont « jamais pensé » à des études à l'étranger. Il avoue ne connaître aucune langue étrangère et doute de ses capacités à en apprendre une. Il se dit « patriote ». Durant notre discussion, l'interviewé apparaît en même temps assez avide de l'étranger. Il me demande, « en échange » de l'entretien, de le mettre en contact avec des artistes plasticiens habitant et travaillant en France (« des Français, mais encore mieux des Russes »). Il s'informe si je connais des résidences artistiques à Paris où il pourrait venir pour quelque temps ou des galeries d'art où il pourrait exposer. Il évoque son atelier et d'autres locaux qu'il pourrait mettre à disposition de quelqu'un qui serait ouvert à des échanges artistiques. Il m'assigne spontanément le rôle de traductrice-interprète, voire celui d'organisatrice de son éventuel départ. Ce dernier – notons – ne serait pas pour des études, car, au final, Stépan considère que sa formation institutionnelle en tant qu'artiste est terminée.

De même, le cas de Victoria, comédienne non mobile, nous enseigne que ses enfance et adolescence ont été gravement altérées par la précarité que vivait sa mère, couturière puis matelot. Les occupations et les fréquentations de cette interviewée sont loin d'être les mêmes que celles de Tatiana ou de Timour.

Victoria fait du ménage pour se procurer de la nourriture :

> [Quand j'étais petite,] on vivait une époque difficile. Une misère même. On n'avait pas d'argent, pas du tout. On ne mangeait que des choux et des pommes de terre. Parfois, il n'y avait pas de pain à la maison, pas un grain, littéralement. Parfois, maman apportait une ration d'approvisionnement, des sprats ou des bananes sèches, mais c'était rare. […] Parfois, j'ai mangé du miel, chez des voisins [apiculteurs]. Il fallait pour ça les aider à la maison. [Elle dit encore plus tard avoir passé « des jours entiers » chez une voisine, vieille dame « compatissante ».]

Elle vend ses jouets pour avoir de l'argent ; elle connaît l'expérience du commissariat de police :

> Je me rappelle qu'une fois – j'avais huit ans – j'ai pris mes jouets, ceux que ma grand-mère m'envoyait de Saint-Pétersbourg [la grand-mère de l'interviewée du côté maternel travaillait à l'époque dans une usine de jouets], de beaux jouets, une poupée aux cheveux bleus et d'autres, et je suis allée au marché. J'ai fabriqué des billets, je voulais faire une sorte de loterie [elle sourit], avec la poupée aux cheveux bleus comme lot principal. [elle sourit] Pour gagner de l'argent et aider maman. [Pour la suite de l'histoire, Victoria a été amenée à la police, appelée par des gens au marché où la fille est installée avec sa « loterie ». Quelques heures plus tard, elle est récupérée par sa mère.]

Née en 1983 à Leningrad, cette interviewée déménage, l'année suivante, avec ses parents à Vladivostok où son père sert dans la marine. Ses parents divorcent peu de temps plus tard et Victoria vit dès lors avec sa mère. Dans les années 1990, celle-ci, présentée dans l'entretien comme « une excellente couturière », est amenée à travailler comme matelot, « trois fois vingt-quatre heures sur trois fois vingt-quatre heures ». Victoria est de fait abandonnée à elle-même. Elle se caractérise comme une « grande rêveuse » et une « passionnée de lecture ». Elle dit avoir appris à lire toute seule, à ses quatre ans. Cette compétence est réutilisée d'une manière spéciale dans le jardin d'enfants que Victoria fréquente à Vladivostok : « Je me rappelle que la maîtresse sortait pour fumer une clope et, pendant ce temps-là, j'étais chargée de lire aux autres enfants : assise, au centre, sur une petite chaise, avec un livre. [elle sourit] » Sa passion pour la lecture ne va pourtant pas lui servir à l'école : cette pratique est plutôt clandestine et chaotique (« je lisais tout ce qui me venait dans les mains »). À la question concernant ses années scolaires, Victoria répond par la phrase suivante : « Dire que j'allais à l'école, ce serait trop fort. » Elle n'est que nominalement présente en classe. Elle avoue avoir souvent manqué l'école et obtenu, à l'âge de quinze ans, une attestation scolaire « très moyenne ». À cette époque, Victoria

redéménage avec sa mère, atteinte d'un cancer depuis un moment, de Vladivostok à Saint-Pétersbourg. Elle reçoit un refus de la part d'une école secondaire de Saint-Pétersbourg, celle d'un quartier-dortoir de la ville où habitent ses grands-parents, de l'intégrer en tant qu'élève : « Comme le directeur nous a dit, mes "3" à Vladivostok égalaient leurs "2" à Saint-Pétersbourg. » C'est ainsi que la jeune fille est vouée à faire ses études dans un lycée professionnel, puis à travailler – dès ses dix-huit ans. Il s'agit par ailleurs d'un travail dans un club d'élite pétersbourgeois où, selon l'interviewée, on pouvait gagner vingt mille roubles en soirée, où les clients brûlaient des dollars par bravade et où, comme elle le dit, certaines serveuses « se camaient » et se prostituaient. Durant les années qui suivent, Victoria entretient ainsi sa famille, dont ses grands-parents maternels retraités et sa mère suivant un traitement anticancéreux coûteux ; elle finance également ses cours préparatoires à la faculté de psychologie. L'interviewée ne parvient à intégrer l'enseignement supérieur qu'à l'âge de vingt-deux ans, mais elle abandonne ses études en troisième année (la perte de l'intérêt envers la psychologie est évoquée comme la raison principale). C'est à ce moment-là que Victoria s'inscrit à des cours privés de théâtre où elle étudie pendant quatre ans pour devenir comédienne. À ce qu'il paraît, sa carrière professionnelle se déroule avec un certain succès : au moment de notre entretien, elle est en tournage d'une série télévisée et mes recherches sur Google montrent que son nom figure dans des films et spectacles pétersbourgeois. Un compte rendu est aussi retrouvé sur Internet dans lequel il est écrit, concernant cette comédienne, que « son visage pâle d'enfant[1] aux yeux tristes d'une grande profondeur fascine le public ».

Comme nous l'avons précédemment vu (cf. chapitre 1), si l'on peut constater chez Victoria quelques aspirations concernant la France, elles sont jugées comme utopiques par l'interviewée. À l'université, elle est timide avec les enseignants et d'autres étudiants, et elle ne rencontre pas quelqu'un pouvant la convaincre d'entrer dans la préparation du départ à l'étranger, comme c'était le cas d'autres interviewés (Véra, Ksenia ou Polina) pris, pendant quelque temps, par le sentiment d'impossibilité et d'illégitimité quant à une mobilité étudiante. Victoria ne peut pas non plus concevoir un voyages d'études sur le mode du mécontentement de ses études supérieures en Russie (comme le fait notamment sa collègue Valéria, très critique envers les méthodes de la formation des comédiens en

[1] À ce propos, on peut aussi noter que Victoria donne l'impression d'être une femme très jeune et très fragile, alors qu'elle a trente ans au moment de notre entretien. Comme lieu de celui-ci, se déroulant à Saint-Pétersbourg, elle choisit par ailleurs un milk-bar où nous sommes entourées par des enfants et leurs parents en train de goûter, et où Victoria, très contente, me donne des conseils pour choisir le parfum de ma glace. Cela lui fait visiblement très plaisir d'être comme une petite fille.

Russie) : elle ne se sent en effet pas autorisée à critiquer sa formation post-secondaire tant l'accès à celle-ci était problématique pour elle, éloignée de cet univers.

Ces deux cas de la non mobilité montrent combien les discours et les conduites que les non mobiles adoptent face à un voyage d'études à l'étranger sont en lien avec l'ensemble de leurs expériences vécues antérieurement. Stépan et Victoria sont différents non seulement des mobiles, mais aussi d'autres non mobiles, comme par exemple Agatha, Irma ou Vadim, qui ne sont pas abandonnés à gérer tout seuls leur scolarité et leur temps extrascolaire et qui conçoivent un départ étudiant, s'autorisent d'y réfléchir et entrent dans les préparatifs. Je conclurais qu'aller étudier dans un pays étranger est peu probable pour Victoria comme pour Stépan ; et je ne pouvais pas ne pas remarquer comment changeait mon moi enquêteur d'un entretien à un autre, allant d'une position dominée dans le cas des interviewés auxquels un espace parascolaire sans commun a été offert dans l'enfance et l'adolescence[1], vers une position dominante lors des entretiens avec Victoria ou Stépan[2]. À cet égard, passer de l'expérience exposée par Agatha vers celle exposée par Victoria, les deux non mobiles étant en effet interviewées lors d'un même jour, en matinée et dans l'après-midi, voulait dire pour moi un voyage plus important que celui de Paris à Saint-Pétersbourg que je venais d'effectuer pour accéder aux non mobiles.

L'habitude d'être occupé, la faculté de concilier plusieurs tâches et une disposition au dilettantisme

Si l'emploi du temps de Timour et de son frère est chargé d'activités, il n'est pourtant pas surchargé. En tout cas, il n'est pas perçu comme tel par l'interviewé :

> [En réagissant à ma remarque selon laquelle sa vie paraît avoir été assez intense.] Je ne dirais pas, je ne dirais pas. C'était plutôt tranquille. La piscine, une fois par semaine. L'anglais, deux fois par semaine. La musique, on a abandonné ça.

Les frères n'ont ainsi pratiqué qu'une activité artistique et une activité sportive. Leur régime se modifie envers un plus grand affairement, mais aussi envers une plus grande spécialisation, depuis leurs quinze ans, quand ils intègrent un lycée de mathématiques et

[1] Cf. sur « une sorte de malaise » qui se produit pour le sociologue qui enquête dans « les milieux qui cumulent toutes les formes de capitaux » : Pinçon M., Pinçon-Charlot M., Voyage en grande bourgeoisie. *Journal d'enquête*, PUF, éd. Quadrige, 2002 (1997), p. 46-48, p. 9.

[2] Cf. sur une gestion de la position dominante du sociologue : Mauger G., Les bandes, le milieu et la bohème populaire, op.cit. p. 29-52 ; et sur une inévitable oscillation – du chercheur engagé dans ce type de la relation d'enquête – entre le populisme et le misérabilisme : Grignon C., Passeron J.-C., Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature, Gallimard, 1989.

sont amenés à doubler leur travail scolaire. Dès lors, seul le cours hebdomadaire d'anglais est conservé. De leurs seize à dix-sept ans, ils suivent également des cours préparatoires pour l'université, deux fois par semaine.

En comparant ce cas avec d'autres, on constate effectivement que figurent parmi ceux-ci des régimes de vie davantage chargés, mais aussi davantage dispersés. Comme le prouvent les parcours analysés, cette dispersion ne nuit pas forcément à la possibilité d'effectuer une carrière de mobilité d'études. Au contraire, à force d'avoir goûté à plusieurs activités, la diversité d'intérêts s'éduque, tout comme une « ouverture d'esprit ». Cette dernière, ainsi que le souci d'« élargir les horizons », une « curiosité » ou un « goût » pour d'autres pays et d'autres cultures sont fréquemment évoqués dans la littérature sur les étudiants internationaux comme l'un des moteurs de leur mobilité[1]. En même temps, la formation de ces qualités ne renvoie, selon ces travaux, qu'à des voyages antérieurs à l'étranger. Pourtant, comme le montre mon enquête, c'est l'ensemble des activités pratiquées depuis le jeune âge qui participe à la formation desdites « curiosité » et « ouverture d'esprit », et non pas seulement des voyages effectifs à l'étranger.

L'habitude d'être constamment occupé, qui s'avère parfois sous-utilisée dans le cadre des études supérieures nationales, compte aussi. La difficulté de supporter le temps peu chargé d'activités, conséquence de régimes intenses de vie durant les années scolaires, amène plusieurs interviewés à chercher des occupations complémentaires à leurs études principales. Ces activités « parauniversitaires » débouchent parfois sur un départ à l'étranger.

Voici par exemple l'emploi du temps de Nadejda depuis au moins ses dix ans, l'âge auquel sa mère l'inscrit dans une autre école que celle du quartier. Le matin, elle va à l'école (« il fallait une heure de métro pour y aller, il fallait se réveiller à six heures quarante »). Dans l'après-midi, cinq jours par semaine, elle fréquente une classe de musique auprès du Conservatoire supérieur national de Moscou (de ses six à seize ans). Le samedi et parfois en soirée de la semaine, l'interviewée travaille comme pianiste accompagnatrice (depuis ses dix ans et jusqu'à son départ en France à dix-neuf ans) : dans un théâtre de marionnettes, privé, créé par sa mère (décoratrice théâtrale de métier), d'abord pour le loisir de ses trois enfants qu'elle élève sans père, ensuite fonctionnant comme une réelle entreprise familiale qui présente des spectacles à un large public et

[1] Voir par exemple Cicchelli V., *L'esprit cosmopolite…*, op.cit. ; Murphy-Lejeune É., *L'étudiant européen voyageur…*, op.cit.

« nourrit toute la famille ». Dimanche, l'interviewée reçoit une éducation religieuse et chante dans un chœur d'église. Elle trouve encore des interstices pour apprendre le français, une fois par semaine pendant quelques années, avec un enseignant privé.

Cette pluriactivité qui devient routine contribue grandement au départ de Nadejda en France. Voici le début de son entretien :

> J'aime étudier. J'étudiais en effet tout le temps. Je n'avais jamais une minute libre, j'étais tout le temps occupée.

Cette interviewée est aussi quelqu'un qui vit difficilement l'inactivité et le temps vide d'investissements[1] :

> En général, je ne comprends pas ce que c'est de ne rien faire. Cela me fatigue, cela me déprime de ne rien faire.

Une fois étudiante de l'université d'État de Moscou, Nadejda se déçoit par ailleurs rapidement de ses études :

> Je voulais [étudier] là-bas, je me préparais et j'ai réussi à y entrer. D'abord, ça me plaisait. Mais… déjà vers la fin de la première année, je m'ennuyais.

L'interviewée reproche à son université moscovite un faible niveau d'exigences : il est « trop facile », d'après elle, d'être une bonne étudiante à sa faculté. Elle continue de travailler pour le théâtre familial, en exerçant en parallèle comme professeure privée de piano et comme baby-sitter. Elle étudie aussi l'italien à loisir, car la famille dans laquelle elle travaille est d'origine russo-italienne (et c'est en effet très caractéristique de Nadejda d'entamer une étude d'une nouvelle langue étrangère, au lieu de, par exemple, perfectionner son anglais ou son français à demi maîtrisés ; nous en reparlerons). Le fait qu'elle parvienne à gérer, « sans trop d'efforts », ses études supérieures et ses autres activités est présenté dans son entretien comme disqualifiant l'université d'État de Moscou.

Y font écho d'autres témoignages dans lesquels les interviewés se montrent comme ceux qui avaient de nombreuses occupations lors de leur socialisation antérieure. Habituée à une vie culturellement et intellectuellement intense, à l'école comme dans d'autres

[1] Cf. sur les difficultés que vivent les anorexiques amenées à « lâcher » leur travail d'amaigrissement lors de l'hospitalisation : Darmon M., Devenir anorexique, op.cit., p. 231-235. En effet, comme le montre la sociologue, les dispositions constituées lors des phases précédentes de la carrière anorexique, voire avant, ne s'éteignent pas facilement : « [à l'hôpital,] dit l'interviewée nommée Camille, je [n']avais que le droit de légumer et c'était tout le contraire de ma vie depuis quinze ans. » (ibid., p. 235).

institutions éducatives, Tatiana vit un certain relâchement avec le début de ses études à l'Académie des beaux-arts. Or, selon elle, dans cet établissement, « surtout dans certaines disciplines, pour recevoir un "4", on pouvait ne rien faire ». « Je n'étais pas comblée, je voulais quelque chose de plus et j'ai commencé à chercher ailleurs », résume-t-elle. C'est ainsi que l'interviewée fréquente en parallèle des conférences publiques à l'université européenne de Saint-Pétersbourg et à la Forteresse Pierre-et-Paul. Ses préférences théoriques de la future critique d'art, tout comme son intérêt envers l'art occidental contemporain et le souhait d'approfondir ses compétences scolaires en langues étrangères, se forment ainsi.

Il s'agit effectivement d'une habitude de vivre intensivement qui motive à « chercher ailleurs » les conditions à son activation. Nous savons, avec Bernard Lahire, que, face à des contextes sociaux défavorables à leur actualisation, les dispositions constituées peuvent être mises en veille ou inhibées[1]. Cette situation n'est pourtant pas forcément vécue par les acteurs de façon confortable[2]. Or, se débarrasser d'une habitude constituée n'est pas une démarche facile ni immédiatement effectuable au contact d'un contexte différent que ceux où cette habitude a été construite. Ainsi, « la mise en veille » des dispositions « n'est jamais parfaite et parfaitement acceptée »[3]. Une « crise » provoque la situation dans laquelle les dispositions anciennement construites sont entravées ou mises à mal[4]. Un « bonheur » est inversement ressenti lorsque celles-ci peuvent se réactualiser[5]. Quant à mes interviewés, je les observe plutôt fuir de telle ou telle façon le milieu où leurs dispositions ne s'actualisent pas et adhérer à d'autres milieux[6] que refouler ou inhiber ces dernières. C'est ainsi que certains conçoivent un départ étudiant[7].

---

[1] Lahire B., *L'homme pluriel*, op.cit., p. 95-96.

[2] Les dispositions qui ne trouvent plus leur contexte de réalisation sont un des sujets principaux de l'ouvrage collectif Portraits sociologiques, dirigé par Bernard Lahire. En parlent par exemple, en s'appuyant chacun sur un cas analysé, Sophie Denave, Annabelle Glas ou Mathias Millet. In : Lahire B., dir., Portraits sociologiques, op.cit.

[3] Ibid., p. 273.

[4] Ibid., p. 212.

[5] Ibid., p. 168.

[6] Cf., ibid., p. 248, à propos de l'interviewé de Josette Debroux, médecin qui va chercher dans ses activités syndicales développées et celles de loisirs en groupe un cadre lui permettant d'actualiser ses dispositions qui ne se réalisent pas dans son cadre professionnel : « si les contextes "appellent" ou sollicitent certaines dispositions, résume Debroux, inversement des dispositions fortement constituées peuvent "appeler" des contextes. »

[7] Pour donner un exemple issu du groupe des interviewés non mobiles, Nina se définit comme « quelqu'un qui ne peut pas rester les mains croisées ». Au-delà de l'enseignement secondaire obligatoire, elle fréquente, de ses sept à quinze ans, l'école de musique auprès du Conservatoire supérieur de Saint-Pétersbourg (« lundi, mercredi et vendredi ») et fait de la danse classique (« mardi, jeudi et samedi »). Elle est aussi inscrite, entre ses quinze et dix-sept ans, à un atelier ethnographique auprès du Palais des activités créatives

Voici l'extrait de l'entretien avec Varvara, ancienne élève d'une école russo-française, qui nous parle de l'inconfort et des actions pour le diminuer de la part de quelqu'un qui se trouve dans un cadre différent de ceux qu'il a connus antérieurement :

> Varvara : Je me rappelle très bien cette scène quand je suis venue à la faculté [philologique de l'université d'État de Saint-Pétersbourg], en septembre. Notre tout premier cours de français. Nous écoutions une cassette [elle mime en parlant français] : « C'est Pierre. C'est Marie. » J'ai failli pleurer : [avec une voix lamentable] « Mais quelle misère ! Où me suis-je retrouvée ?! » Je n'avais rien à faire là-bas. [sur le ton plus neutre] Ensuite, bien sûr, j'ai trouvé quoi faire. Parce que l'être humain s'adapte aux circonstances. Je n'allais plus à l'université. [en souriant] […] Je lisais, je faisais des sorties : cinéma, expos. Vers la fin de la première année, j'ai trouvé un travail [dans un service international d'un musée]. […] Ce qui était le plus étonnant, c'est que j'arrivais à réussir mes examens, dans toutes les disciplines : comme ça, comme ça [elle fait claquer légèrement ses doigts pour illustrer la façon avec laquelle elle pouvait obtenir de bonnes notes à sa faculté].
>
> OG : Ce n'était pas mal, tiens.
>
> Varvara : Mais si, mais si. Je me sentais… Comme si je manquais quelque chose d'important dans ma vie, comme si je perdais du temps. Au lieu de recevoir une bonne formation universitaire, je recevais un ersatz ! Je perdais du temps ! [Plusieurs activités culturelles et sportives sont pratiquées par cette interviewée en dehors d'une école secondaire renforcée en français où inscrivent leur fille ses parents, traducteurs-interprètes. Pourtant, la suite du récit de Varvara nous montre qu'une habitude à un relâchement se constitue progressivement pour cette interviewée lors de ses études universitaires. Ainsi, cinq années plus tard, elle éprouve des difficultés à s'occuper à la fois de la rédaction de son mémoire de fin d'études et de la préparation de son départ étudiant. Elle ne réussit notamment pas le concours d'entrée à l'ENS et se dirige vers la Sorbonne (cf. chapitre 3).]

---

de jeunes, l'ancien Palais de Pionniers. C'est par ailleurs dans le cadre de cet atelier que Nina effectue une recherche sur l'immeuble pétersbourgeois où elle habite, et devient lauréate d'un concours national d'élèves en histoire. Le dimanche, cette fille d'une famille artistique se rend fréquemment à l'Ermitage pour des conférences destinées aux écoliers. Doctorante en première année à l'Académie au moment de notre entretien à Saint-Pétersbourg, Nina ne traite pourtant pas cette dernière avec beaucoup de considération. D'après elle, « on retrouve parfois un niveau très bas d'exigences [dans cet établissement], on reçoit parfois des "5" vides [de travail d'étudiants] ». Ses intérêts vont de plus au-delà, voire en deçà de ce qui est consacré dans cet établissement : l'art contemporain, l'art oriental, le textile (Nina travaille dans une maison de textile avec sa mère). Dans cet établissement qui tend, d'après plusieurs témoignages de ses anciens étudiants, à monopoliser les vies de ceux qui y sont attachés, l'interviewée se voit en effet étouffée. Rappelons que Nina figure parmi les non mobiles qui « aimeraient bien » étudier à l'étranger. Elle est curieuse de s'informer sur des modes de départ et n'exclut pas, à ses vingt-quatre ans au moment de l'entretien, d'aller étudier ailleurs.

Pour revenir à Nadejda, on peut en outre noter sa faculté à concilier plusieurs tâches. Or, l'habitude de se partager entre le travail scolaire et d'autres activités, et plus généralement à faire plusieurs choses en même temps, compte dans la réussite de la préparation du départ étudiant. Comme nous l'avons vu, rarement la personne qui prépare un départ est en état de se consacrer exclusivement à cette démarche. Plusieurs interviewés doivent gérer en parallèle leurs études nationales et/ou leur travail, parfois d'autres responsabilités. De ce point de vue, le non-départ de certains (Maïa, Rimma) doit ainsi, en tout cas en partie, à leurs difficultés à se dégager du temps pour s'occuper des préparatifs. Ces interviewés acceptent difficilement l'idée d'une éventuelle pluriactivité ; ils voudraient une disponibilité absolue pour se consacrer à la préparation du départ, et cette situation ne se créera probablement jamais.

De même, concernant d'anciens étudiants du Collège universitaire français de Russie, l'abandon des études dans cet établissement (celles-ci étant partie prenante de la préparation du départ ; cf. chapitre 2) est souvent lié à un sentiment de débordement et à des difficultés à gérer le temps. Présentées dans les entretiens comme une réalité objective (i.e. « Je n'arrivais pas à étudier [à l'université], à travailler [comme un stagiaire dans un bureau d'avocat] et à aller au Collège. C'était impossible, il fallait choisir », dit Bogdan qui abandonne le Collège en première année), ces difficultés peuvent aussi être lues comme la conséquence d'une faible aptitude à maintenir simultanément plusieurs activités et/ou d'un souhait éduqué d'être hautement performant dans toutes les activités que l'on mène. Or, Bogdan décide de ne plus étudier au Collège non pas à cause de l'échec d'un examen, mais d'une auto-élimination : ce jeune juriste prône des « savoirs solides » et un rapport sérieux aux études. Il est frustré de la situation dans laquelle il est amené à « glisser sans aller en profondeur ». Tamara vit d'une même façon sa pluriactivité contrainte : « En effet, si tu fais plusieurs choses à la fois, tu n'en réussis aucune, tu nages partout, » communique-t-elle. Elle ne continue ainsi pas ses études au Collège et reporte son départ à quelques années plus tard, étant en effet paralysée par son souhait d'être brillante dans tous les domaines. Sachant que reporter un départ peut aboutir à un non-départ (cf. *Des ajournements du passage à l'action*), la disposition de mener plusieurs activités en même temps prend toute son importance.

Il existe encore un effet adjoint que produit le régime intense de vie. La pratique simultanée de nombreuses activités apprend à plusieurs interviewés à ne pas accorder un statut exclusif à une seule activité pratiquée. Cela aboutit à créer une disposition

particulière que l'on peut appeler la disposition au dilettantisme[1]. Celle-ci est également utilisable dans la carrière de mobilité d'études.

En analysant les propos de Nadejda, on comprend qu'au moins une partie de ses activités parascolaires (théâtre, français, choral) ne se pratiquent pas avec un extrême rigorisme ni régularité. Elles se déroulent de même dans un cadre quasiment familial, du moins familier, et peu contraignant. Nadejda peut négliger son cours de français (dispensé par ailleurs par un ami de sa mère à titre de service amical), parfois manquer son choral. Les horaires des spectacles desquels elle fournit l'accompagnement musical ne sont pas fixes : il y avait, par exemple, dit la jeune femme, des périodes très intenses, comme les vacances de Noël, et des saisons baisses ou mortes. Nadejda n'est pas extrêmement exigeante envers ses résultats et se satisfait d'une performance moyenne, sinon bouge le seuil de sa performance selon les activités. Or, briller partout est coûteux dans sa situation de pluriactivité, peut-être impossible. Le fait que cette interviewée se reproduise précocement sur la scène joue aussi un rôle : élève d'une école de musique, elle est amenée à exercer quasiment comme une pianiste professionnelle, en intégrant ainsi l'idée que l'on peut simultanément apprendre et faire usage de premières compétences acquises.

Nous avons vu, dans la partie consacrée à la carrière de mobilité d'études, que le départ de Nadejda en France est, comparativement à ceux d'autres, sous-préparé. D'autres interviewés visent souvent un départ « parfait », « impeccable » (Zlata, Zinaïda) et augmentent ainsi le coût des préparatifs ou leur durée. Il se peut également que la personne envisage un départ mais ne poursuive pas la préparation, car elle estime, après ses premières investigations, qu'organiser un départ « comme il faut » serait au-delà de ses moyens (Karina, non mobile). Surtout sur le fond de ressources limitées, ce perfectionnisme s'avère mal placé, car il entrave la poursuite des préparatifs et peut amener à les abandonner. Nadejda, quant à elle, accepte un départ à moitié préparé qu'elle parachève sur place : son inscription définitive à l'École du Louvre ainsi que son certificat en langue française ne seront préparés que lors de sa première année du séjour. Ce départ, qui peut se lire conjoncturellement comme une très grande envie de l'interviewée de se

[1] Cf. sur « le dilettantisme plus ou moins fructueux » d'étudiants français, statistiquement plus caractéristique des jeunes d'origines élevées : « ils sont toujours les plus nombreux à mener des études multiples », « ils sont toujours les plus nombreux à se juger avec indulgence ». Bourdieu P., Passeron J.-C., Les héritiers. Les étudiants et la culture, Minuit, 2012 (1964), p. 27-29, 148. En effet, cette disposition au dilettantisme s'éduque en exerçant simultanément de nombreuses activités – artistiques, culturelles, sportives – et en maintenant diverses passions au-delà d'une occupation principale, telle la fréquentation de l'école.

retrouver en France le plus vite possible, doit pourtant à ce rapport anciennement construit que Nadejda entretient envers ses multiples activités : elle s'autorise un départ sous-préparé tout comme elle s'autorise à ne pas exceller partout, à ne pas viser « le meilleur » ou « le très bien » et à assumer « le bien » ou « le moyen ». Plusieurs autres interviewés vivent une situation semblable de manière beaucoup plus tendue et anxieuse : rappelons-nous Dénis T. qui refuse à un moment une opportunité de départ, car tout lui paraît « douteux » ; il veut clairement le meilleur départ, sinon aucun (« The best or nothing, » dit-il encore dans l'entretien sur un autre sujet). De même, il craint durant deux ou trois années de s'inscrire au Collège français de Moscou, appréhendant la disqualification de sa compétence en français par les enseignants natifs de cet établissement. En tant que futur professionnel en langue française, Dénis T. stigmatise tout amateurisme et reporte son inscription au Collège et, du coup, son départ, à « plus tard ».

Des enfances organisées et encadrées *: l'habitude à un effort autonome et* celle à être guidé

Si l'aptitude à la pluriactivité et la disposition au dilettantisme permettent à certains de concevoir et de réaliser un départ étudiant à l'étranger, il n'en reste pas moins que l'habitude à travailler méthodiquement et de façon autonome importe aussi. Plusieurs témoignages nous laissent relever un grand degré de contrainte parentale que les interviewés ont connue quant à leur temps libre et – comme conséquence – une disposition à l'autocontrainte. Cette dernière, comme nous le verrons dans cette rubrique, aide à poursuivre la préparation du départ (le cas de Marta versus celui de Piotr, non mobile), mais peut aussi empêcher de s'engager (le cas d'Agatha, non mobile). De plus, ce ne sont pas dans tous les cas que la contrainte devient l'autocontrainte ; certains interviewés s'habituent davantage à être guidés dans leurs activités (le cas de Timour), et cela diminue leurs chances de préparer un départ faiblement encadré par les institutions (le cas d'Alexey, non mobile). Illustrons ces idées en présentant les cas choisis.

Marta m'a été recommandée comme quelqu'un qui projetait d'aller étudier en Italie. Interviewée en tant que non mobile, cette jeune femme devient ainsi étudiante en mobilité après notre entretien. Depuis ses neuf ans et durant plusieurs années, elle fréquente un établissement municipal parascolaire d'arts plastiques – en complément de sa scolarité secondaire dans une gymnasia (classe renforcée en mathématiques). C'est sa mère qui l'y inscrit : pour que l'enfant « ne traîne pas après l'école », dit l'interviewée. Sa

fréquentation de l'école d'arts plastiques est assez chronophage. Marta y est présente quinze heures par semaine, en pratiquant de la peinture, du dessin et de la sculpture, en étudiant de la composition et l'histoire de l'art. Au moment de notre entretien, en été 2013 à Irkoutsk, Marta est diplômée (avec la mention Excellent) de la faculté d'architecture et entre en dernière année de ses études en peinture. L'interviewée effectue ainsi parallèlement, avec une année d'écart, deux formations. Comme elle l'explique, celle en architecture a été effectuée « pour calmer maman » qui estimait que le diplôme en peinture ne serait pas rentable ; et c'est « pour [soi]-même », « secrètement », que l'interviewée décide d'entrer encore à la faculté de peinture. Dans les deux facultés, Marta est une excellente étudiante. Elle en parle par ailleurs avec un ton ordinaire, sans fierté particulière :

> En général, je suis quelqu'un qui ne peut pas fournir un travail de mauvaise qualité, cela me gêne. […] J'aime travailler tout simplement. Cela me fait plaisir. Je commence et cela m'absorbe.

Étudiante, elle fréquente en parallèle, deux fois par semaine pendant trois ans, des cours privés d'anglais : « [Parce que] j'ai été complexée par mon anglais d'école et par le fait que tous mes amis parlaient couramment l'anglais et moi non. Il fallait en finir avec cela. » Elle avoue en même temps rencontrer des difficultés avec les langues, car elle souffre depuis l'enfance d'une forme légère de bégaiement. C'est probablement le difficile qui l'attire en effet. Au moment de notre entretien, Marta étudie l'italien depuis deux années : pour indiquer ses motifs, elle cite son intérêt envers l'art italien, son inclination pour les activités intellectuelles en général (« j'aime étudier ») et enfin le fait que c'est en italien qu'elle parvient le plus à ne pas bégayer (elle a essayé dans le passé d'étudier le polonais et le hollandais). Elle y investit de plus en plus de temps et d'énergie (cf. supra Discontinuités marquant le passage à la préparation du départ). Cette étudiante travaille aussi par intermittence comme peintre d'intérieurs pour des clients privés. Le déroulement de notre entretien signale également son débordement et son rigorisme temporel. En effet, Marta m'accorde l'entretien à condition que je lui serve de modèle pour un croquis qu'elle a l'intention de faire pendant notre conversation (« pour ne pas perdre de temps, car il y en a peu en général ») : elle ne se permet pas le luxe de parler longuement avec quelqu'un sans réutiliser ce temps pour autre chose. Mon départ et mes études en France l'intéressent aussi, et elle tient à obtenir des informations à ce sujet. On voit bien dans ce cas que la contrainte extérieure incarnée par sa mère finit par se substituer en une autocontrainte et

qu'à travers son régime de vie Marta construit des dispositions transférables dans nombre de domaines, dont l'étude des langues étrangères ou la préparation d'un départ étudiant qu'elle réussit.

Le cas de Nadejda est doublement intéressant à cet égard, car cette interviewée manifeste d'une façon illustre des dispositions hétérogènes, dont celle au dilettantisme côtoie celle à effectuer un effort autonome. La comparaison avec son frère, Piotr (non mobile), interviewé lors de sa visite à Paris pour voir sa sœur, vient nous clarifier pour quelles raisons ces deux membres d'une même fratrie s'avèrent si différents sur certains points et quels empêchements le jeune homme rencontre pour devenir étudiant en mobilité.

En effet, Piotr reçoit une éducation musicale, tout comme Nadejda et leur sœur cadette (qui apprend à jouer du violon). Mais seule Nadejda parmi eux avance jusqu'à obtenir, à ses seize ans, la certification de son enseignement secondaire en musique. Le parcours de Piotr en la matière apparaît chaotique : à sept ans, il choisit la trompette comme instrument, trois ans plus tard, le piano, puis s'oriente, à l'adolescence, vers la guitare. Au moment de l'entretien, il est passionné par le piano électrique et par la musique d'ordinateur qu'il crée à loisir. Comme le soulignent les deux interviewés, leur mère ne les a pas obligés à pratiquer un instrument[1] : seule leur envie comptait (or, la mère a été elle-même forcée par son père à pratiquer le piano ; elle en garde des souvenirs sinistres et ne voulait surtout pas agir pareillement avec ses propres enfants). De plus, Nadejda est la seule au sein de la fratrie à accompagner musicalement les spectacles maternels : comme le dit Piotr, il a essayé une fois de jouer avec sa sœur, mais sans succès (« je n'ai pas pu, j'ai gaffé »).

De façon générale, l'enfance et l'adolescence de Piotr et Nadejda sont marquées par une certaine liberté et par une structuration parfois chaotique de la vie. Leur mère n'a pas d'emploi aux horaires stables ; ses vies professionnelle et familiale sont fondues. Comme le dit Nadejda, avant que le théâtre de marionnettes soit devenu l'activité maternelle principale, sa mère occupait « des emplois infiniment divers », quoique tous en lien avec son métier de décoratrice ; Piotr communique que sa mère « menait toujours une vie artistique ; elle était plongée dans son univers, dans son élément ». Elle semble en effet

[1] Leur mère n'insiste pas non plus sur l'éducation linguistique de ses enfants. Elle-même étant ancienne élève d'une école moscovite renforcée en français, elle propose à ces deux filles de fréquenter un cours privé de français et les accompagne chez le professeur. Pourtant, si Nadejda trouve des affinités avec celui-ci et prend du plaisir à étudier cette langue, ce n'est pas le cas de sa sœur cadette, qui, sans être forcée à poursuivre, ne poursuit pas ce cours de français.

être peu rigoriste quant à l'éducation de ses enfants, sinon, selon les propos de Piotr, « très démocratique ». Il évoque également leur appartement « constamment en pagaïe ». En effet, ses propos contiennent un reproche à l'adresse de la mère. Comme l'ajoute encore l'interviewé : « [Nadejda] était disciplinée et pouvait s'occuper seule. Moi, j'avais besoin d'être poussé. »

Leur grand-père, avec qui leur mère et eux-mêmes partagent un grand appartement moscovite, mène une vie cultivée et quelque peu « bohème ». C'est un professeur en retraite du Conservatoire national supérieur de Moscou, ainsi qu'un compositeur de cinéma à l'époque soviétique, qui collectionne des enregistrements de pièces de musique et qui fréquente les connaisseurs en la matière, mais aussi différentes personnalités du monde de l'art et de la culture. Nadejda et Piotr baignent ainsi dans ce monde depuis très jeunes. Dans l'entretien, ils qualifient leur grand-père d'« excentrique », mais aussi avec « un mauvais caractère ». Le grand-père se dispute avec sa fille au sujet de la façon de cette dernière d'élever ses enfants : il est contre leur éducation religieuse et aussi sceptique quant à leur fréquentation d'une école secondaire expérimentale qu'il ne qualifie pas de « vraie école ». Périodiquement, il déclare ne plus être responsable de l'avenir de ses petits-enfants.

Les enfants, quant à eux, forment une fratrie relativement indépendante des adultes et très monolithe. Piotr dit dans l'entretien que, dans leur enfance, les gens qui les connaissaient peu pensaient qu'ils étaient « jumeaux triplés », alors que leurs naissances sont espacées : Piotr est né 1989, Nadejda en 1991 et leur sœur en 1993. Ensemble, ils traversent Moscou pour aller à l'école, responsables de leur propre ponctualité, puis à l'école de musique à l'autre bout de la ville. Il paraît en effet que c'est Nadejda qui joue le rôle de coordinatrice de leurs trajets ; en tout cas, dans l'entretien, elle parle assez en détail et précisément de leurs déplacements à l'époque, tandis que Piotr ne dit pas un seul mot à ce sujet – ce n'était fort probablement pas lui qui en était chargé.

De plus, la scolarité secondaire du frère et des deux sœurs se déroule dans un cadre relativement particulier. Quasiment durant toute leur scolarisation, ils fréquentent un établissement scolaire expérimental, fondé à Moscou en 1995 environ, par des initiatives privées (dont les parents d'élèves), mais proposant la scolarisation gratuite et adoptant des méthodes pédagogiques alternatives, notamment celle de Waldorf et l'art-thérapie. Cette école a été d'ailleurs une des premières (et rares) en Russie à pratiquer l'éducation

inclusive, en accueillant tant les enfants souffrant d'anomalies physiques et/ou psychiques que ceux considérés comme sains. Comme le communique Nadejda, dans cette école, l'ambiance était « hyper bienveillante», et il n'était pas d'usage de « forcer les enfants » ni de « les traiter d'en haut ». Un des détails qui illustre ce propos est le fait que la directrice de l'établissement n'avait pas de cabinet de travail, et ce par principe et non pas par un manque de locaux : elle était installée avec son bureau dans un couloir d'école, disponible pour tout à chacun. Nadejda ajoute pourtant, ayant certainement à l'esprit son cas et ceux de son frère et de sa sœur inscrits dans ce même établissement : « [Dans cette école,] aucun élève ne se voyait imposer d'étudier. Pour certains, c'était bien. Mais ce n'était pas bien pour tous. »

De cette façon, le style de vie cultivé et la liberté accordés aux enfants ne permettent pas à tous les trois d'être habitués à fournir un travail autonome régulier. Si Nadejda y parvient (son dévouement durable pour la pratique du piano, sa responsabilisation précoce via la participation aux spectacles maternels, ainsi que le rôle de la sœur aînée qui lui est assigné au sein de la fratrie y jouent grandement), Piotr et la sœur cadette acquièrent à peine une telle disposition. Les deux réussissent peu sur le plan scolaire ; et ils ne terminent pas l'école de musique. Ils quittent l'école d'enseignement général à leurs quinze ans pour étudier dans un lycée professionnel (d'architecture et de bâtiment pour Piotr et de cinématographie pour la cadette), abandonnent leur établissement, vivent une certaine errance, réintègrent l'école d'enseignement général quelque temps plus tard, et enfin entrent dans des universités privées. Ni le premier ni – paraît-il – la seconde ne sont disposés à se mobiliser pour préparer un départ étudiant. Dans l'entretien, Piotr dit qu'il a « déjà réfléchi à ce sujet [de mobilité internationale] ». Il est pourtant évasif quand je lui demande quelles démarches il a effectuées dans la direction d'un départ étudiant – j'en conclurai qu'il n'en a fait aucune.

On peut aussi noter que, selon Piotr, au sein de leur fratrie, c'est Nadejda qui est « la plus travailleuse », « disciplinée » et « battante ». L'interviewé ne s'attribue pas ces qualités. Il se définit même comme un « looser » comparativement à sa sœur. Quant à Nadejda, elle entretient un rapport quelque peu maternel envers son frère, même s'il est plus âgé d'elle : par exemple, deux fois dans l'entretien, elle le nomme « mon pauvre frère ». De même, à un moment, avant l'entretien avec Piotr, quand je demande à Nadejda si son frère est partant pour aller étudier en Europe (après son indication que Piotr étudie actuellement la langue tchèque en loisir), elle répond de façon enthousiasmée : « Oui, oui, j'ai déjà pensé

à ça ! Ce serait très bien pour lui, cela lui ferait du bien ! Il faudrait réfléchir comment organiser ça. » Du coup, ce que nous communique Nadejda, c'est que le départ de Piotr est tout à fait possible, mais c'est à elle d'y « réfléchir » et de l'« organiser ».

Un rapport sérieux aux activités pratiquées et une autonomie éduqués antérieurement ne s'avèrent pourtant pas toujours bénéfiques pour s'engager dans une mobilité étudiante. En effet, le cas d'Agatha (non mobile) nous enseigne que l'enfance investie d'activités et orientée vers la responsabilisation de l'enfant peut aboutir à refuser un départ à l'étranger pour des études, car celui-ci est alors vu comme une prolongation de la condition étudiante et de la dépendance. Or, comme le formule Bernard Lahire, en suivant les pensées de Pierre Bourdieu sur le métier d'étudiant, celui-ci « suppose une forme d'irresponsabilité sociale »[1].

Agatha est une interviewée non mobile qui, rappelons-nous, s'engage dans un départ étudiant (elle visite même une école d'architecture à Paris), mais ne donne pas suite à sa démarche. Elle évoque un important rigorisme familial en décrivant son enfance. Ce sujet est abordé par elle dès le début de notre entretien qui se déroule à Saint-Pétersbourg, un samedi à neuf heures du matin, selon l'envie de l'interviewée, qui y vient après avoir effectué sa séance habituelle de jogging :

> Tu comprends, mon grand-père était militaire, ma grand-mère pédagogue d'école. Des gens qui éduquent les enfants à leur façon, je dirais. [en souriant] Mes parents ont eu, eux-mêmes, une très bonne éducation. [Son père est ingénieur en bâtiment, sa mère économiste de formation. La famille de l'interviewée crée, dans les années 1990, sa propre compagnie de bâtiment.] […] Moi et mon frère, on nous a réveillés très tôt, tous les jours. Puis, la gymnastique – obligatoirement, le jogging, puis l'école. Après l'école, euh… [elle rit] Écoute, tout a été fait pour que nous n'ayons pas de temps libre ! […] Petite, j'ai fait du piano, pendant trois ans, pour la culture générale. Ensuite, pendant cinq ans, [j'ai suivi] une classe de dessin, aussi pour… le développement du goût artistique. Et, parallèlement, six ans de taekwondo [aboutissant à la ceinture rouge adulte], pour une bonne forme physique.

De sept ans à quinze ans, Agatha est scolarisée dans une gymnasia, « la meilleure école » de sa ville d'origine en province. Elle entre ensuite dans une gymnasia auprès du Musée russe à Saint-Pétersbourg où ses parents prennent la décision de l'inscrire afin de lui assurer une meilleure éducation. Depuis ses quinze ans, l'interviewée vit ainsi séparément

[1] Lahire B., « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles », in Grignon C., dir., Les conditions de vie des étudiants, PUF, 2000, p. 241-381, p. 267.

d'eux. À Saint-Pétersbourg, où elle est logée chez sa tante, habitant le quai Fontanka, elle devient une des meilleurs élèves (ses résultats d'examens finaux, analogues du baccalauréat, sont les meilleurs de sa classe). Elle fréquente, durant son année de terminale, des cours préparatoires universitaires, ainsi que des cours complémentaires privés, puis entre avec succès à la faculté d'architecture. De nouveau, elle est parmi les meilleurs, très appréciée lors de ses stages dans des bureaux d'architecture. Étudiante, Agatha parfait son anglais, en suivant des cours privés et en effectuant un court séjour linguistique à Cambridge. Elle réfléchit à un départ étudiant.

Pourtant, la mobilité d'études signifie pour elle « étudier encore », et cela la dissuade. Pratiquement tout de suite après son diplôme en architecture, elle reçoit une proposition d'embauche qu'elle qualifie d'intéressante. Jeune employée dans un bureau pétersbourgeois d'architecture au moment de l'entretien, l'interviewée dit pouvoir accéder à l'exécution de tâches de haute responsabilité et participer à des projets d'investisseurs étrangers et de commandes d'État. Elle n'est pas disposée à lasser ce statut pour celui d'étudiant[1].

Comparativement à ce non-départ, le départ de certains autres interviewés se base justement sur leur souhait de faire durer le temps de la fréquentation d'un établissement d'études et d'ajourner des responsabilités d'adulte, professionnelles ou autres. C'est le cas de Timour, par exemple, qui insiste dans l'entretien, d'une manière un peu provocatrice, sur le fait qu'il est parti en France « non pas pour étudier », mais « pour passer tout simplement une année à Paris » : « Vivre toute une année dans un autre pays, quand encore peut-on avoir cette possibilité ? Ensuite, il faut aller travailler, il faut chercher un travail et tout ça. » Il déclare aussi que plusieurs de ses camarades de l'École des hautes études en économie travaillaient pendant leurs études (« non pas pour l'argent, mais pour remplir le CV », précise-t-il avec une certaine désapprobation) en acceptant des stages mal payés et des « conditions esclavagistes » :

OG : Toi aussi [tu as travaillé en étudiant] ?

[1] Pour cette même raison, Rodion (non mobile), également architecte, qui dispose de toutes les ressources, financières comme scolaires, pour devenir étudiant en mobilité, discrédite le départ étudiant à l'étranger. Selon lui, le souhait d'« étudier encore » n'est plus productif à partir d'un moment car il masque une crainte de grandir, y compris professionnellement. Notons par ailleurs que la sœur cadette de Rodion, Glafira, est mobile internationalement : après ses études à la faculté de lettres, elle effectue un séjour d'études au Japon et un autre aux Pays-Bas. Dans l'entretien, Rodion disqualifie explicitement l'utilité des voyages d'études de sa sœur en affirmant que cette dernière est « égarée dans la vie », qu'elle « flotte » et qu'elle « ne peut pas trouver quoi faire dans la vie ».

Timour : Non [il rit], non, moi non. [il rit]

OG : Pourquoi ? [rires]

Timour : Euh… [il rit] Pourquoi travailler si l'on peut encore ne pas travailler ? Moi, j'étudiais !

OG : Mais eux aussi, non ?

Timour : Si. Mais eux, c'était… « Me voilà, je suis déjà adulte, je dois travailler », [se disaient-ils]. [en réfléchissant] Peut-être, à cause de l'argent. Mais pas forcément, pas forcément ! Je connais une fille, elle est d'une famille très aisée. Elle aurait pu ne pas travailler [pendant ses études], j'en suis sûr à cent pour cent. Mais… elle souffre d'une espèce de perfectionnisme, en bref. [Elle était] parmi les premières dans le classement. [Dans l'École,] il y a beaucoup d'étudiants comme elle, des perfectionnistes-activistes. La plupart, il me semble. Moi, par exemple, je ne pouvais communiquer normalement qu'avec deux étudiantes. Elles étaient bien sûr plus assidues que moi, mais malgré cela, nous pouvions rigoler de temps en temps : « Dis donc, les voilà, ces perfectionnistes-activistes. Ils veulent travailler dans des compagnies à succès, porter des cravates le plus tôt possible. » [en souriant]

Ainsi, ce que ne s'autorise pas Agatha, ou d'autres « perfectionnistes-activistes » pour reprendre le vocabulaire de Timour, c'est d'ajourner les contraintes de la vie d'adulte, tandis que pour Timour cet ajournement présente un élément important de ses voyages d'études. Le rigorisme et l'autonomie d'Agatha, éduqués précocement, ne s'avèrent alors pas susceptibles de l'amener vers un départ étudiant, mais vers d'autres actions.

Outre cela, l'encadrement familial de certains interviewés, dont Timour et Alexey (non mobile), pendant leur enfance et leur adolescence, peut construire une passivité et une préférence, voire une nécessité pour eux d'être guidés dans leurs actions. Sachant que le départ étudiant peut être différemment soutenu par les institutions (cf. supra La démarche institutionnellement encadrée), ces aptitudes comptent pour réussir – on non – les préparatifs. En comparant ces deux interviewés, on voit bien que le non-départ d'Alexey est conditionné par un cadre institutionnel éphémère que rencontre cet interviewé dans son établissement national d'études, tandis que Timour bénéficie un strict suivi institutionnel – c'est ainsi qu'il réussit son départ.

Dans le cas de Timour et de son frère, on note que le contrôle maternel qu'ils connaissent depuis tout jeunes les dispense en effet de la nécessité de prendre eux-mêmes des

décisions et des responsabilités : tout ou presque est décidé par la mère. Timour mentionne aussi dans l'entretien que, à l'École des hautes études en économie à Moscou, au moment justement où le contrôle maternel s'affaiblit, il fait face à « des problèmes avec le time-management » et avec « l'autodiscipline ». Il a clairement besoin d'injonctions extérieures pour ses activités. De plus, aucune de ses activités pratiquées n'est solitaire : jusqu'à l'université, il est toujours en compagnie de son frère, à l'école comme ailleurs. Cela clarifie en effet certaines particularités de la préparation du départ de cet interviewé.

Timour dispose de ressources – notamment linguistiques et, plus généralement, scolaires – pour préparer un départ étudiant. Il ne s'aventure pourtant que dans un départ très suivi institutionnellement. Nous avons précédemment vu que l'École des hautes études en économie à Moscou figure parmi les établissements dans lesquels les départs étudiants sont les plus organisés. Cette possibilité de s'appuyer sur des dispositifs institutionnels semble être définitive dans la réussite de son départ. Comparativement à d'autres anciens étudiants de cet établissement (Diamara, Zarina), Timour bénéficie en effet du plus grand suivi institutionnel. En fréquentant son cours de français deuxième langue étrangère, l'interviewé s'inscrit, en suivant ses quelques camarades, à un cours facultatif de droit français. Ce cours de trois ans est animé par un professeur français invité qui, entre autres, aide les étudiants à préparer leur dossier d'inscription à des universités françaises, partenaires de l'École (révision de leur projet d'études, aide à la rédaction, écriture de lettres de recommandation). Timour renonce d'ailleurs momentanément à suivre ce cours facultatif, au moment où celui-ci, jusqu'alors gratuit, devient payant. Ses parents interviennent pour l'en empêcher ; Timour continue alors. Il se trouve en compagnie « des filles hyper motivées », et il suit ces dernières. Dans l'entretien, il parle de leurs pratiques collectives concernant l'examen pour le DALF C1 ; s'exerce globalement dans ce groupe un contrôle collectif de la qualité du dossier de chacun. Ce contexte compte beaucoup dans son départ, car Timour parvient difficilement à substituer une autocontrainte à la contrainte extérieure.

Les conditions dans lesquelles grandit Alexey (non mobile) sont à certains égards semblables. En commençant l'entretien, il se caractérise comme quelqu'un qui n'est pas « conflictuel », mais « paisible » ; « je n'ai pas traversé de crise d'adolescence », déclare-t-il. Alexey étudie dans une école moscovite renforcée en français, dans laquelle son oncle maternel est un des enseignants. Il est entouré par un nombre élevé d'adultes participant à son éducation, principalement des femmes : il évoque sa mère (mathématicienne de

formation), sa grand-mère (psychothérapeute) et son oncle. Il fréquente également, pendant sept ans, une école de musique et noue une relation très proche avec son enseignant de balalaïka (« J'ai eu de la chance avec mon professeur. Il était gentil, non autoritaire. »). L'interviewé souhaite devenir musicien, mais son oncle intervient pour le motiver vers une carrière de diplomate. En dépit du soutien scolaire accordé par sa famille (tous ses membres y participent, et l'oncle de l'interviewé fait également en sorte qu'à quinze ans le garçon intègre « une classe plus forte » au sein de l'école) et des répéteurs particuliers dans plusieurs disciplines, Alexey termine l'école en n'ayant récolté que des notes moyennes (« J'ai eu cinq "3" : en algèbre, en géométrie, en physique, en chimie et en biologie. ») et ne parvient qu'à intégrer un cursus payant à l'université d'État de Moscou (les frais de scolarité qui paie sa famille s'élèvent à deux cent quatre-vingt dix mille roubles par an, l'équivalent de cinq mille euros environ). Pourtant, contrairement à Timour, qui se trouve dans un établissement supérieur peuplé d'étudiants motivés et énergiques, Alexey est entouré par des étudiants « tire-au-flanc », comme il les caractérise. Il est visiblement attiré par la France (il visite deux fois ce pays pendant ses études universitaires, et c'est lors de sa troisième visite touristique que j'interviewe ce jeune diplômé) et aimerait bien y partir étudier. Dans son établissement national, il ne rencontre pourtant pas un cadre institutionnel strict pour préparer son départ (il n'existe pas, par exemple, de conventions d'échange en vigueur dans sa faculté), et il lui manque visiblement des dispositions organisationnelles pour préparer un départ étudiant faiblement encadré par des institutions.

En grande partie pour les mêmes raisons, ne part pas étudier en France Vadim (non mobile). Il se dit avoir été élevé « en serre », en situation de sécurité financière créée par ses parents, architectes renommés, et en situation d'un certain non-choix (concernant son école secondaire, ses nombreuses activités parascolaires, sa filière d'études supérieures) : habitué à suivre ses parents (il intègre par exemple la même faculté à Novossibirsk où ces derniers ont fait leurs études, mais ce sera un cursus payant, pendant quatre premières années, car sa moyenne des notes pour les examens d'entrée est légèrement inférieure par rapport à ce qui est demandé pour être admis), ce jeune architecte le fait jusqu'à ce que cela ne lui demande pas de fournir des efforts personnels. On peut même dire que ce n'est pas le père de Vadim qui l'accompagne dans leurs voyages exploratoires à Montpellier et Tel-Aviv, mais c'est Vadim qui tient compagnie à son père, ce dernier ayant envie d'inscrire son fils dans un établissement à l'étranger.

Une pluriactivité confortable, la confiance en soi et une disposition à *s'imposer*

Ce qui attire également l'attention dans les entretiens, c'est que les actions des parents pour remplir et organiser le temps libre des enfants peuvent être très délicates. Souvent, il s'agit de pratiques qui s'effectuent avec les parents ou d'autres membres de la famille. Par exemple, au-delà du répétiteur privé d'anglais dont Andrey Z. bénéficie en complément de ses études à l'école renforcée en anglais, il étudie l'allemand avec sa grand-mère maternelle :

> Mamie travaillait en effet comme graphiste. Elle dessinait des insectes pour des encyclopédies. Mais, par sa première formation, elle est traductrice-interprète. En allemand et en espagnol. […] Dans notre famille, tous ont deux ou trois diplômes. […] Ma mamie est d'une famille d'intelligentzia. Elle connaît plusieurs langues étrangères. Son père est écrivain, sa mère artiste.

Avec ses parents, sinon encouragé par ses parents, Andrey Z. s'exerce à des sports, y compris coûteux comme le ski (comme il l'explique, la pratique sportive était pour lui l'un des moyens de se faire respecter par les garçons de sa classe parmi lesquels il était le plus petit de taille). L'interviewé souligne à plusieurs reprises dans l'entretien que, dans sa famille, « ce n'était pas d'usage d'imposer » et que ni lui ni sa sœur aînée n'avaient ressenti une pression parentale :

> Quand à quinze ans j'ai commencé à jouer de la guitare et décidé de devenir rock star [il sourit], mes parents ne m'ont dit pas un seul mot contre cela. Ils se disaient, je pense, que cela passerait. [il sourit] Ils avaient une approche, disons, européenne. En s'appuyant plutôt sur la liberté de choix que sur la discipline et l'obéissance.

Il ajoute que – « globalement » – ses parents « ne connaissaient pas de problèmes » avec lui ni avec sa sœur : pour les deux, « tout allait bien », à l'école comme ailleurs.

De même, l'encadrement de Zinaïda par ses parents apparaît doux et quasiment invisible. Ceux-ci sont pourtant constamment disponibles pour guider et épauler leur fille unique. En effet, aucune passion de cette interviewée, aucune activité ni action ne peut être décrite sans que ses parents ne soient évoqués. On voit bien que Zinaïda est considérablement soutenue par ces derniers qui veillent à ce que leur fille soit occupée, à l'école et dehors, mais sans être surmenée ni frustrée. Ainsi, inspirée par ses camarades de classe dont « plus que la moitié » pratiquaient la musique, l'interviewée souhaite apprendre à jouer à un

instrument. Le piano est choisi, car la famille en possède un, souvenir de la pratique maternelle dans le passé. Une professeure invitée à la maison dispense à Zinaïda des cours privés, entre ses neuf et onze ans. Quand l'envie de la petite fille diminue pour disparaître, les parents n'insistent pas ni ne la forcent. Zinaïda fréquente aussi un cours de danse classique, en suivant une amie. Pourtant, elle éprouve des difficultés liées, comme elle le dit, à « des méthodes violentes » de sa professeure (« son approche était trop dure, notamment concernant les étirements »). La mère de l'interviewée (historienne, archiviste) s'occupe ainsi de rechercher une autre professeure de danse ; elle en trouve une et Zinaïda continue à danser – jusqu'à ses douze ans. Lors d'un conseil familial, la décision se prend également de cesser les cours de dessin que suit l'interviewée entre ses dix et quinze ans : or, comme elle l'explique, l'objectif n'a pas été celui de faire d'elle une artiste professionnelle. En fait, dit-elle, à ses quinze ans, la concurrence entre deux écoles, celle d'arts plastiques et celle d'enseignement général la préparant à l'université, pouvait devenir nuisible pour sa santé.

Toutefois, même si à partir de ses quinze ans la priorité est clairement donnée au travail scolaire sur d'autres activités, Zinaïda n'est pas abandonnée de remplir n'importe comment son temps libre. À l'initiative et avec l'assistance de son père (cadre d'un conglomérat industriel international dont une des filiales se situe à Saint-Pétersbourg), l'interviewée développe, depuis ses treize ans environ, des activités liées à la recherche de ses ancêtres et à la construction de l'arbre généalogique de sa famille. Il s'avère ainsi que la famille de Zinaïda remonte, dans la lignée paternelle, vers un Polonais qui s'installe en Russie au XVIII^{e} siècle, et que figure parmi ses ancêtres un amiral de la flotte russe du XIX^{e} siècle, voyageur et diplomate, qui a donné son nom, dit l'interviewée, à une île, à un cap, à une rivière, à un canal, à un volcan et à un sommet de montagnes au Kamchatka. Avec son père, qui se met à rédiger à loisir un livre au sujet de cet ancêtre, Zinaïda assiste à des réunions annuelles des descendants de l'amiral (une trentaine de personnes environ retrouvées dans le monde entier y viennent, communique-t-elle), puis participe elle-même à leur organisation (négociations de dates et de lieux, réservations de billets, d'hôtels et de locaux, diverses correspondances, préparation de représentations orales).

De plus, sa famille prend part à un « programme de jumelage » de familles de Saint-Pétersbourg et de Darmstadt : tantôt comme une famille hôte qui accueille une famille allemande (« Ils habitent chez nous, nous leur faisons visiter la ville, les amenons au théâtre et à différentes soirées ; ce programme de jumelage compte déjà vingt ans ! »),

tantôt comme une famille invitée à Darmstadt. Zinaïda a ainsi visité quatre fois cette ville entre ses dix et quinze ans ; les liens d'amitié noués par ses parents sont aussi les siens. « Quand j'ai choisi le français [comme deuxième langue étrangère à l'école], communique-t-elle par exemple, nos amis allemands ont mal pris cela. [en souriant] Mes parents supposaient eux aussi que je choisirais l'allemand, car nous communiquions avec plusieurs familles allemandes. »

Selon Zinaïda, ce sont par ailleurs ces « histoires familiales », comme elle les nomme, qui ont déterminé son choix de la filière d'études supérieures. Elle intègre ainsi la faculté des relations internationales, et ce, précise-t-elle, « par concours, selon toute justice ». Elle est contente de ses études à l'université, est une bonne étudiante ; elle continue, durant l'université, à s'occuper de la généalogie familiale (étudiante, elle se rend par exemple au Japon, où trois membres de sa famille ont été découverts grâce aux investigations de son père et d'elle-même, et où elle participe à des cérémonies liées à la commémoration de l'amiral russe). Elle suit aussi des cours de français à l'Alliance française de Saint-Pétersbourg, pour « ne pas oublier » la langue française (à la faculté, Zinaïda perfectionne son anglais qu'elle étudie depuis ses quatre ans et commence à apprendre l'allemand).

Comme nous l'avons précédemment vu, le départ de cette interviewée en France dans le cadre d'une convention universitaire avec Sciences Po a été précédé et donc préparé par la qualité de sa scolarisation, par ses lectures de romans français ainsi que par une série de voyages à l'étranger avec ses parents. Il n'y en a en même temps pas que ces éléments, dans son passé, qui lui permettent de préparer aisément son départ étudiant. Jouent également un rôle une multitude d'autres expériences et de situations que Zinaïda vit ordinairement durant plusieurs années. Elle pratique de nombreuses activités qui visent à développer ses goûts et compétences artistiques et lui permettent de prendre des initiatives, des responsabilités et de la confiance en soi. Elle ne se fait pas féliciter que par ses enseignants d'école, qui ne constituent ainsi pas la seule instance d'évaluation dans son cas, mais aussi par d'autres adultes avec qui elle est en relation d'apprentissage, d'amitié ou de parenté. Nous avons également vu que cette interviewée pourra se permettre le luxe d'un départ sur-préparé, non seulement soutenu institutionnellement, mais aussi celui dans lequel ses parents interviennent, comme financeurs et organisateurs, et pour lequel plusieurs personnes sont sollicitées, y compris moi, qui m'occupe, en échange de l'entretien, du logement de Zinaïda à Paris et qui suis une amie d'un de ses beaux-cousins.

Une même aisance concernant ses nombreuses activités parascolaires, allant jusqu'à une certaine désinvolture, s'observe dans le cas de Natalia. Comme en témoigne cette fille de businessmen moscovites (dont chacun possède trois diplômes supérieurs) et petite-fille d'un ancien membre du gouvernement soviétique :

> Dans ma famille, moi et mon frère, nous sommes investis depuis petits. Pour mes deux cousines, c'était par ailleurs la même chose. Depuis petites, elles faisaient, elles aussi, tout ce que les enfants peuvent faire. Le tennis et l'anglais depuis leurs six ans, la natation, diverses activités créatives. [...] C'est notre trait familial, encourager le développement de l'enfant. C'est toujours comme ça dans ma famille : les enfants doivent faire quelque chose hormis l'école.

Natalia ajoute que – « par chance » – elle n'a pas été « torturée » avec la pratique du piano durant son enfance (« on connaît leurs méthodes, ça ne fait que dégoûter les enfants envers la musique, » précise l'interviewée), puis continue à parler sur un équilibre recherché par ses parents quant à ses activités scolaires, culturelles, artistiques et sportives (concernant le tennis, elle remarque, par exemple, qu'elle a été encouragée par ses parents à pratiquer ce sport, mais « non pas follement », méthode pouvant amener à faire des enfants « des êtres vachement asymétriques, dont le côté droit seulement est développé »). On voit bien que, comme dans le cas de Zinaïda, les activités parascolaires de Natalia, tout en étant nombreuses, ne sont pas mises en obligation. Elle les pratique très confortablement, principalement le week-end et les vacances – pour les sports d'hiver et aquatiques (les sports prédominent en effet dans la liste qu'elle fournit concernant ses occupations ; elle s'y initie grâce à son père, très sportif). Elle n'hésite pas à en abandonner certaines pour en essayer d'autres. Elle reproche par ailleurs à ses parents, dans l'entretien, d'avoir « parfois » été « trop doux », de ne pas avoir insisté « quand c'était nécessaire », de ne pas l'avoir trop « forcée » à continuer telle ou telle activité. Ses parents apparaissent en général mesurer et peser la quantité et la pertinence de différents rappels à l'ordre à l'adresse de leur fille. Rappelons que Natalia part, à ses quinze ans, étudier en Angleterre où ses parents l'« envoient » suite à des troubles de comportement que l'interviewée manifeste dans son adolescence. Elle note pour autant :

> Moi aussi, je voulais partir. J'étais curieuse de voir de nouvelles choses. J'étais une fille sociable, pas coincée, une fille que ses parents n'avaient pas peur d'envoyer toute seule quelque part, loin de la maison.

La jeune femme met ensuite en récit son expérience « assez dure » d'un internat international où elle étudie pendant trois ans et où elle retrouve ses compatriotes, « des

enfants de parents riches de Moscou, de Saint-Pétersbourg et aussi… du Kazakhstan ». Ceux-ci sont caractérisés comme à la fois « spécifiques » et « d'une même espèce » – « des enfants gâtés, qui avaient tout dans leur enfance, qui faisaient tout ce qu'ils voulaient, car tout leur avait été permis » –, et on comprend qu'ici l'interviewée parle, en creux, d'elle-même. Elle continue :

> [À l'école internationale, cette « espèce » d'élèves,] on la décrassait très vite. Là-bas, on portait par exemple un uniforme. J'en garde des souvenirs merveilleux. [ironiquement] Il y en avait deux : l'uniforme d'hiver et celui d'été. Une jupe et un pull très moches en hiver. Et l'uniforme d'été ressemblait à une tenue de fermière. [rires] Un petit foulard, un petit tablier… Et on était obligés de porter ça ! [rires] […] Sérieusement, là-bas, personne ne nous chouchoutait. Tu ne veux pas porter ça ? Tu as un mauvais comportement ? Va-t'en ! Vite !

Tout en se définissant « indépendante d'esprit », Natalia se montre très sensible à ce qu'elle identifie comme l'excès d'autorité et supporte mal les situations où elle doit se soumettre. Elle a tendance à se révolter dans un cadre qui lui paraît trop contraignant (« J'ai toujours été comme ça. Dites-moi que c'est interdit et je vais le faire. On dirait une non conformiste. [en souriant] Dites-moi qu'il faut me coucher à onze heures pile, je me coucherai à onze heures quinze. Par principe. [en souriant] ») ; c'est ainsi qu'elle vit « des histoires » dans son école internationale, comme dans son école nationale.

> Ce qui me dérangeait le plus [à l'école en Russie], c'est que là-bas on t'oblige à faire des choses que tu n'as pas envie de faire. Tu dois par exemple aller au tableau pour réciter une poésie. Et si je ne veux pas ? Je ne veux pas, je préfère rester assise. Je ne veux pas m'exposer devant toute la classe. « [Nom de famille de l'interviewée], va au tableau », [dit l'enseignant] « Je ne veux pas. » « Tu n'as pas appris ta leçon ? » « Si, mais je ne veux pas aller au tableau. » « Va au tableau ! » [elle crie, en mimant, puis tape sa main sur la table du café où nous sommes installées] « Non ! » [elle tape de nouveau sa main sur la table] Tu vois ? Moi, c'était ça. [rires]

Les études de Natalia en Angleterre seront suspendues pour une durée de quelques jours suite à « une soirée alcoolisée », mais elle parvient ensuite, après avoir eu « des discussions assez désagréables » avec ses parents – et avec un psychologue invité à cette occasion –, à « recommencer sérieusement ». L'interviewée doit, pour être excusée, tenir un propos explicatif devant l'administration de son école internationale et se montrer consciente quant à la nécessité et à la façon de corriger son comportement. Elle réussit à le faire : « Je sais parler », explique-t-elle en souriant. Ses études secondaires à l'étranger

seront ensuite prolongées (« Trois ans plus tard, je ne voulais plus rentrer en Russie ») par des études universitaires à Édimbourg.

Les interviewés évoqués dans cette rubrique se montrent confiants en eux, très à l'aise durant l'entretien. Sachant que celui-ci est une relation sociale, plus qu'une simple technique de récolte d'informations, plusieurs renseignements se dégagent des conditions même de son déroulement. Andrey Z. et Zinaïda expriment ainsi souvent leur incompréhension quant à mes différentes demandes de précision. Ils s'en moquent et m'évaluent : « Vous avez une approche capitale, je dirais – l'enfance, la famille… [ironiquement] », « Nous allons descendre jusqu'aux arrière-grands-parents ? [ironiquement] », « On dirait que vous allez rédiger toute la chronologie de ma vie, année par année, mois par mois » (Andrey Z.) ; « Votre entretien est très approfondi » (Zinaïda prononce deux fois cette phrase, accompagnée d'un petit rire). Zinaïda laisse également assez souvent sans réponses mes questions, comme si elles ne les avaient pas entendues, et ne s'implique pas dans certaines discussions (notamment, « la politique », à savoir ma question sur ce qu'elle pense de la Russie, est tout de suite écartée par elle en tant que sujet « trop abstrait »). Elle n'hésite en revanche pas à parler longuement et en détail de ses ancêtres, sans que je lui signale que ce thème m'intéresse. On peut aussi noter la remarquable aisance d'Andrey Z. tout au long de l'entretien[1]. Il est calme, souriant, son regard est ouvert, il ne cache pas ses yeux même s'il est amené à s'exprimer sur des sujets épineux. Il commente, en français (« Très bon choix ! »), mon choix de boisson dès que je le communique à la personne qui vient prendre la commande. Il demande – avec courtoisie – à nos voisins de table, dans cette brasserie du VIII^{e} qu'il a choisi pour l'entretien, de « parler un peu moins fort, s'il vous plaît, car il y a un enregistrement en cours ». Ces propos ne restent par ailleurs pas sans effet : le calme s'instaure dès lors autour de nous. De même, Andrey Z. et Natalia me préviennent qu'ils « aiment parler » ; ils n'ont pas besoin de mes relances, mais à la fois il s'agit de m'imposer leur récit de soi, et je parviens à obtenir relativement peu d'informations complémentaires avec mes questions allant au-delà du récit délivré. Les deux prononcent également de longs discours

[1] L'aisance de Natalia et Zinaïda, dans nos entretiens, est moins aboutie, ce qui est lié, je pense, au fait que toutes les deux sont, comparativement à moi, très récemment arrivées en France, maîtrisent moins bien le français et savent moins de choses sur la vie pratique des étudiants dans ce pays. Le rapport genré ne doit pas non plus être négligé, étant assez présent dans l'entretien avec Andrey Z. Dans le cas de Zinaïda (née en 1992), une très rare interviewée avec qui nous nous vouvoyons tout au long de l'entretien, la distance de l'âge joue aussi considérablement et la jeune femme tient à ne pas la perdre de vue (« Je ne sais pas si vous êtes au courant de la [nouvelle] procédure des admissions en première année [d'université] », dit-elle par exemple).

généraux – sur la Russie, l'Europe, la démocratie, les jeunes générations… Ces trois interviewés tiennent de toute évidence à guider l'entretien et à le façonner comme bon leur semble. Dans le cas de Konstantin, cette même disposition de s'imposer est observable : il me reproche une intrusion dans sa vie privée (« vous me posez des questions trop privées », dit-il, à savoir celles sur sa vie à Moscou et non pas sur ses études à Fontainebleau qu'il voudrait entendre) ; il me demande, à la fin de l'entretien, de lui envoyer ma thèse (OG : « Vous allez lire quelques centaines de pages en français ? » Konstantin : « Euh... en français, ce sera compliqué pour moi. [il sourit] Mais ce n'est pas grave, ce n'est pas grave. Envoyez-la-moi, je vais voir. »).

Comme nous l'avons vu dans le cas de Stanislav (cf. Variations dans la préparation du départ), la confiance en soi éduquée antérieurement permet de s'imposer même à ceux qui décident de la qualité du dossier d'inscription universitaire et celui de visa. Cette posture comporte en même temps une potentielle fragilité quand il s'agit de préparer un départ étudiant. Or, comme déjà mentionné, pour tous les profils d'interviewés, celui-ci présente un défi, suppose une incertitude et les amène à vivre des soumissions, des intimidations et à éprouver le sentiment de ne pas être systématiquement « à la hauteur » ou « à l'heure ». Le rôle d'un dominé est surtout gênant pour ceux qui sont habitués à entretenir un rapport confortable avec ce qu'ils font et à des égards à leur adresse. C'est par exemple le cas de quelques interviewés non mobiles, dont Irma, Karina ou Vadim. Ils supportent mal l'idée de « se plier » en préparant un départ et n'en préparent aucun. Comme l'explique Vadim, c'est « le côté technique de l'affaire » qui l'effrayait d'avance et qui l'a fait écarter un départ en France, pourtant entamé :

> Chercher un logement, alors que j'ai mon appartement à moi [il en a un à Novossibirsk acheté par ses parents, architectes d'Omsk, et un autre à Omsk], m'occuper du visa, être obligé d'avoir à faire face à des procédures différentes, négocier avec des gens inconnus, me plier… Je ne me sentais pas prêt à faire tout cela.

De même, l'échec de l'examen pour le DALF C1, vient heurter l'amour-propre d'Irma, et cette ancienne élève d'école renforcée en français se retire aussitôt des préparatifs du départ. Karina ne s'avère pas flexible quant au pays d'accueil et abandonne son idée d'étudier à l'étranger.

En analysant le départ de Natalia et d'Andrey Z., on découvre en revanche des négociations et des soumissions. Tout discrètement exposées, ces dernières sont

visiblement mal vécues par ces interviewés. La poursuite de ses études à l'étranger n'est en effet pas si automatique que Natalia le présente dans l'entretien. Par exemple, à la sortie de son école internationale, elle essuie un refus de la part de deux établissements en Grande-Bretagne vers lesquels elle s'était initialement dirigée. Étudier en Écosse apparaît dans son cas comme un choix par défaut, qu'elle n'accepte pas tout de suite. Sa mère contribue à la convaincre :

> Maman lisait sur Édimbourg et me répétait que cette ville était nommée « Les Athènes du Nord ». [petit rire] Bon ben, okay. Pourquoi pas ? Puis, nous avons regardé les classements. [L'établissement d'études à] Édimbourg figurait parmi les meilleures universités euh… soit dans le monde, soit en Europe, j'ai oublié.

En effet, à défaut d'entrer à Moscou, Natalia doit se soumettre. Elle accepte Édimbourg, tout comme Diana accepte la ville de Metz (cf. supra Du désirable au faisable).

Pour Andrey Z., l'entrée à HEC Paris représente également un défi, car au-delà des frais d'inscriptions (de seize mille euros par année) et des tests tels GMAT ou TOEFFL, qui ne présentaient pas, dit-il, trop de difficultés pour lui, il doit rédiger une lettre de motivation et passer un entretien d'admission :

> Andrey Z. : [J'ai fourni] les tests, la lettre de motivation, le CV, mais ils voulaient en plus me faire passer un entretien, après l'examen de mon dossier. Il fallait expliquer pourquoi ce programme, pourquoi cette école. L'entretien était mené par le directeur de mon programme et un enseignant.
>
> OG : Tout s'est bien passé ?
>
> Andrey Z. : Normal. [il sourit] Euh... je ne me souviens plus trop de quoi nous avons parlé. Ils voulaient surtout savoir pourquoi, grosso modo, après la lessive, j'ai décidé de sauver la planète. [en souriant] [L'interviewé a travaillé en Autriche comme manager dans une compagnie fabriquant des produits de nettoyage. Il choisit à HEC la spécialisation liée à la thématique du réchauffement climatique.]
>
> OG : Qu'avez-vous dit par ailleurs ?
>
> Andrey Z. : Euh… j'ai dit nombre de choses. [il sourit] Voulez-vous que je vous envoie ma lettre de motivation ? [il sourit] […] Euh… j'ai dit que cette thématique m'intéressait depuis… depuis mes voyages dans des pays en développement… Que ça m'intéressait, que j'ai lu des livres et des articles. Que cela ne me laissait pas indifférent, l'avenir de notre planète. [il soupire] Que le business devrait enfin prendre ses responsabilités, écologiques et sociales. Voilà. [il sourit en me regardant dans les yeux]

L'activité parascolaire challenge et la disposition volontaire

Assez souvent, mes interviewés mettent en récit une activité parascolaire, pratiquée de façon assidue et durable. Pendant une dizaine d'années, ils apprennent à jouer du violon (Sabina), du piano (Andrey D., Galina, Igor, Irina, Nadejda), de la flûte (Yana, non mobile) ou d'autres instruments (Alexey, non mobile, fréquente une classe de balalaïka de ses huit à dix-sept ans ; Victor apprend le piano et le saxophone, Roustam la guitare et le saxophone). Quelques autres, mobiles comme non mobiles, suivent, quasiment tout au long de l'âge de la scolarisation, un enseignement dans des écoles de danse classique ou de dessin académique en parallèle de leurs études secondaires obligatoires.

Cette modalité d'éducation parascolaire n'est pas un concept vain (voir l'encadré 6). Ceux de mes interviewés qui ont connu cette expérience pendant quelques années en parlent davantage en termes d'efforts, voire de souffrance, que de plaisir (sinon, comme le dit Sabina, « le plaisir ne vient que plus tard » ; ce propos reprend en effet la formule classique en sociologie de la socialisation, celle sur la contrainte qui précède le goût[1]). Les abandons sont fréquents : aussi bien suite à la difficulté de supporter les règles institutionnelles très strictes qu'à celle de gérer le temps partagé entre nombre d'institutions. Voici le témoignage de Makar (non mobile) sur sa fréquentation difficile d'une école de dessin, située dans un centre administratif d'une région au sud de la Russie (Makar est amené par ailleurs à faire trente kilomètres en bus pour y aller) :

> Avant, personne ne m'apprenait à dessiner, je dessinais comme je voulais. Dans cette école, ils ont commencé à m'apprendre. Ils m'apprenaient, ils m'apprenaient, ils m'apprenaient… J'en avais marre. Les perspectives [dans le sens de l'ensemble des techniques picturales], les ovales, les plâtres. Les règles [auxquelles le dessin devait correspondre]. En bref, au bout d'une année j'ai abandonné. Je ne voulais plus dessiner, je voulais jouer avec des amis. J'ai traînaillé comme ça une année, puis je suis revenu. […] J'ai fait encore quatre ans là-bas.

De même, Alexey (non mobile) se dit hyper chargé suite à son enseignement de la balalaïka à Moscou :

> Moi, souvent, je n'avais même pas le temps de déjeuner [entre les deux écoles, assez éloignées, dont l'une est celle renforcée en français]. Si je déjeunais, je manquais le solfège.

[1] Voir par exemple Lahire B., Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire, La Découverte, 2010, p. 181.

Les élèves sont également évalués lors de ces activités, et ils s'autoévaluent constamment :

> Pendant deux ans, je suis allé dans une classe de piano, mais… Puisque pour tout le monde il était visible à l'œil nu que je ne deviendrais jamais pianiste concertiste [petit rire], j'ai abandonné. Papa n'insistait pas. [Le père est évoqué en tant qu'initiateur de l'éducation musicale. Architecte, il voulait devenir violoniste, et ses deux frères, oncles de l'interviewé, sont violonistes.] (Vadim, non mobile)

> Élisaveta : [Dans l'école municipale des arts plastiques à Saint-Pétersbourg,] j'ai fait quatre années d'études et je ne voulais plus continuer. Il était évident que je ne deviendrais pas artiste peintre.

> OG : Comment as-tu compris cela ?

> Élisaveta : C'était évident. Par exemple, là-bas, on est allés trois fois par semaine, pour trois heures. Moi, c'était comme ça : je viens, je dessine. Rien de plus. C'est-à-dire, à la maison… euh… je dessinais si j'avais envie. Mais si je n'avais pas envie… [je ne dessinais pas]. Tandis qu'à côté de moi il y avait une fille qui dessinait tout le temps, mais tout le temps ! Moi, non. Moi, ce n'était pas suffisant.

L'idée d'un talent inné, que l'on possède ou non, est traditionnellement présente dans les propos, tout comme celle concernant des caractéristiques physiques indispensables pour la poursuite. Nina (non mobile) abandonne ainsi la danse classique à treize ans, car il lui est devenu « évident » qu'avec son physique elle ne sera pas danseuse (cette interviewée a été victime, à l'âge de quatre ans, d'une grave brûlure de la peau, et des signes, quoique assez discrets, de cet accident demeurent sur son corps ; elle me montre notamment ses avant-bras en retroussant les manches de sa chemise et affirme que ses jambes sont encore « pires », car à l'hôpital la peau de ces dernières est sortie avec le collant qui était sur elle à ce moment-là). Concernant « le don musical », situé quelque part entre les oreilles et les bouts des doigts (Nadejda parle par exemple de sa « touche » en termes de don), les évocations sont encore plus abondantes.

Outre cela, on relève dans les entretiens de multiples mentions d'actions parentales pour démarrer et maintenir l'activité engagée, surtout concernant la pratique d'un instrument de musique. En parle par exemple Sabina. On voit bien le contexte initial de sa pratique, ainsi que ses limites à l'époque :

> À la maison, petite, si mes parents n'étaient pas là [elle commence à parler avec une voix chuchotée, comme si elle me communiquait un secret et comme si ses

> parents étaient à proximité de nous], je ne faisais presque pas mes exercices. Je débâchais le violon et je jouais juste un peu, pour que mon grand-père m'entende et pour qu'il dise ensuite [à mes parents] : « Oui, oui, elle a joué, j'ai bien entendu. » [rires]

Pareillement, Timour s'est non seulement inscrit au violon selon le souhait de sa mère, mais en plus sa pratique de trois ans ne repose que sur l'enthousiasme maternel :

> Timour : [Le violon] ne me faisait pas plaisir. Dès le début, je n'étais pas passionné.
>
> OG : Pourtant, tu en as fait pendant trois ans…
>
> Timour : Oui, mais que pouvais-je dire à l'époque ? « Maman, j'en ai marre ? » [il sourit]
>
> OG : Pourquoi pas ?
>
> Timour : Je ne sais pas, je ne sais pas. [Il sourit et secoue la tête pour montrer que résister à sa mère n'était pas envisageable.] Peut-être que je le disais. [il sourit] Je le disais ! Mais cela n'a pas produit d'effets immédiats. [il sourit]

De même, Irina n'est pas autorisée à abandonner le piano :

> Ma famille ne m'imposait jamais rien. « Tu veux devenir philologue ? Deviens philologue », [disaient-ils]. [après un silence] La seule chose sur laquelle ils insistaient énergiquement, c'était le piano. Oui, ça, je l'ai vécu. À seize ans, je me suis révoltée. [J'ai dit :] « C'est tout, ça suffit. »

Son grand-père, ancien professeur d'un conservatoire supérieur, lui trouve un professeur privé alors qu'elle a cinq ans. Il l'amène ensuite dans une école de musique et surveille ses exercices quotidiens. Comme le dit l'interviewée, pendant plusieurs années, ses doigts défilaient sur le clavier jusqu'à six heures par jour.

Plusieurs conséquences s'observent suite à un tel régime prolongé de vie.

Nous avons vu, pour Sabina, que sa pratique du violon lui apprend la gestion rationnelle du temps et que cette compétence s'avère décisive dans sa préparation pour l'université à Saint-Pétersbourg, dans son étude du français et, au bout du compte, dans son départ en France. Depuis toute jeune, elle est notamment habituée à utiliser des « poches » du temps (dans les transports, aux toilettes, pendant les repas) pour lire ou écouter des enregistrements. Elle parle aussi dans l'entretien de « clignotants » qui s'allumaient dans

sa tête afin de lui indiquer la fin d'une activité et le passage à une autre, car il fallait savoir ne pas jouer plusieurs heures d'affilée, mais repartir.

Sabina est aussi quelqu'un qui peut se forcer et se dépasser. Or, selon l'expression utilisée par cette interviewée, pour poursuivre l'apprentissage d'un instrument de musique, il lui fallait savoir aller « au-delà du dégoût » [« через не хочу »], à savoir continuer à s'entraîner même si elle souhaitait abandonner. Comme dans les cas de Marta ou d'Agatha, la contrainte extérieure, incarnée par les parents, finit par se transformer en autocontrainte. Sabina est parmi les meilleurs, voire la meilleure : au lycée professionnel de musique à Poltava, à la faculté de philosophie à Saint-Pétersbourg et au Collège universitaire français. Nous avons vu qu'elle vit une analogie de situations dans ces établissements : elle se retrouve d'abord parmi les élèves moyens, mais acquiert ensuite, par son travail, la réputation d'excellente élève.

Chez Véra, on observe également cette volonté de fournir des efforts, qui la distingue de sa sœur cadette (celle qui « ne cassait pas des briques », selon une des caractéristiques, toujours assez abaissantes, que lui donne l'interviewée). En effet, en comparant les informations sur Véra et sur sa sœur, on note que la danse classique que pratique la première pendant six ans contribue à former sa volonté et ses dispositions ascétiques, dont manque, selon l'interviewée, sa sœur :

> [Concernant la danse.] Moi, franchement, j'avais la passion, mais pas le talent : pas trop souple, pas trop douée par rapport à ce qui est le saut. Pour obtenir des résultats plus ou moins visibles, je devais fournir beaucoup d'efforts.
>
> [Concernant sa sœur.] Elle faisait tout comme moi, sauf la danse. Elle est par exemple entrée à la faculté de design [la même que moi] ! […] C'est une nana qui ne va pas peiner comme un damné.

Comme l'explique encore Yana (non mobile), l'enfant plongé précocement dans le milieu musical (et c'est le cas de cette étudiante du Conservatoire supérieur d'Ekaterinbourg) est inévitablement marqué par son style de vie particulier[1] :

> [En poursuivant le récit sur son petit ami qui n'est – « heureusement », dit-elle – pas musicien.] Ma maman, elle, est hors de la musique. Quand elle nous [mon père et moi] regarde, elle dit : « Ah, vous êtes deux malades ! Laissez-moi tranquille avec votre musique ! » [rires] Parce que les gens qui font ça depuis leur enfance, ils ne sont pas normaux. [rires] C'est vrai. Ils grandissent dans un autre monde.

[1] Cf. sur ce point Wagner I., « La formation des violonistes virtuoses… », op.cit.

> L'enfant qui va à l'école de musique est tout le temps stressé. Il est seul, ne joue pas dans la cour, n'a pas d'amis. Les adultes veulent tout le temps quelque chose de lui. Il doit constamment bouger des montagnes. Des exercices six heures par jour, le stress des concerts, ça laisse des traces. Quoique je sois moi-même musicienne, je te jure qu'il faut se méfier des musiciens. [rires] Ils sont traumatisés pour toujours. Je n'en ai vu aucun de normal. Surtout les hommes. Les hommes musiciens, oh… [sur le ton catastrophique] Ce sont des égoïstes incroyables. Ils ne pensent qu'à eux-mêmes, qu'à leur petit régime, qu'à leur petite carrière. [avec un mépris] Capricieux comme tout, infantiles, j'en ai vu des millions. Et maman m'a dit : « [Yana,] ne va pas te chercher un mari musicien, trouve-toi un mari ingénieur. Qui soit simplement heureux que tu joues de ta petite flûte. Que tu joues bien, que tu joues mal, que tu joues mieux que lui, ça lui sera in-dif-fé-rent. »

En effet, il ressort de cet extrait de l'entretien avec Yana que certaines activités parascolaires peuvent se pratiquer en profondeur et devenir très, parfois trop, prenantes, voire exclusives, envahir toute la vie et former toutes seules la personnalité de celui qui les exerce. Ces activités sont doublement des challenges. Elles impliquent une concentration exclusive sur la pratique en question, un entraînement quotidien, des efforts d'apprentissage et des dépassements de soi, mais aussi un isolement d'autres enfants et une précoce mise en compétition.

L'apprentissage de la flûte de Yana se révèle également être une activité challenge par rapport à d'autres activités, tel l'enseignement secondaire général ou l'apprentissage précoce de langues étrangères. Dès le début, la fréquentation d'une école de musique outrepasse dans son cas une simple pratique parascolaire. L'interviewée y est inscrite par son père, enseignant d'instruments dans un lycée professionnel de musique à Irkoutsk. Comme nous l'avons vu dans son extrait de l'entretien cité précédemment, Yana est incriminée à l'école de ne pas soigner suffisamment ses devoirs (cf. Les enseignants de langues étrangères *: un attrait d'exemp*larité). Elle confie plus tard dans l'entretien que, plus généralement, l'école de musique et la flûte constituaient un sujet de reproches permanents à son égard dans le cadre de sa scolarisation générale. Comme elle l'exprime encore : « J'avais constamment deux écoles, et celle de musique était la principale. »

L'interviewée est également indisponible pour toute autre activité parascolaire. Elle n'a pas pratiqué un sport ni étudié une langue étrangère de façon approfondie, et ce en étant parmi les interviewés les plus jeunes (Yana est née en 1990) qui, comme nous l'avons vu, bénéficient d'un cadre plus propice, à l'école comme en dehors, pour étudier des langues. Elle n'investit que sa pratique instrumentale ; son emploi du temps est précis et chargé. De

même, Andrey D. abandonne la natation et le hockey peu de temps après son inscription dans une école de musique à Novossibirsk. Né en 1989, il n'a également connu aucun éveil envers les langues étrangères au-delà de l'école et ne se préoccupait pas de l'anglais dans le cadre scolaire qu'il considérait, à l'instar de Yana, comme une espèce d'accessoire par rapport à sa pratique du piano.

Cette situation extrême est partiellement celle d'autres interviewés chez lesquels on trouve souvent des évocations d'un manque de temps pour s'adonner, durant leurs années scolaires, à d'autres pratiques que la pratique parascolaire choisie, car celles-ci présentaient encore une contrainte supplémentaire. Cette situation a des conséquences sur la façon de concevoir une mobilité : le souhait d'aller à l'étranger ne se forme pas précocement, il n'y a pas d'accumulation de ressources linguistiques au fil des années, et l'intérêt envers d'autres pays est assez limité. En comparant, d'une part, les interviewés dont les vies étaient remplies de nombreuses activités, pratiquées pour autant d'une façon assez décontractée ou pendant de courtes périodes de temps et, d'autre part, ceux qui pratiquaient, avec une grande assiduité et constance, une seule pratique parascolaire, notamment celle d'instruments, on constate que les premiers construisent une plus grande souplesse d'esprit en quelque sorte leur permettant d'envisager le départ étudiant, et souvent des compétences plus importantes pour le préparer de manière relativement aisée. Les seconds possèdent pour autant des moyens pour affronter un départ difficile à l'étranger, car habitués à une persévérance et à un effort. Par exemple, la volonté peut ne pas rester égale au cours de la préparation du départ, surtout si celle-ci est longue et comprend un rattrapage linguistique, sinon s'accompagne d'échecs après lesquels il faut savoir rebondir.

Il ne s'agit en même temps que d'une potentialité, car la préparation d'un départ demande à être déclenchée, comme nous l'avons vu pour plusieurs, dont Sabina (et son amie universitaire) ou Véra (et son professeur d'université). Les préparatifs nécessitent également une relative disponibilité qui ne se crée pas pour Yana qui poursuit ses études en musique et qui voit son éventuelle préparation du départ comme concurrente à sa carrière de musicienne professionnelle. La décision de ne pas devenir musicien professionnel (Sabina, Nadejda, Irina) en choisissant la filière d'études supérieures, sinon un échec relatif quant à l'intégration dans les mondes locaux de la musique (Andrey D. qui « n'aime pas le climat » de son conservatoire à Novossibirsk), influe à cet égard positivement sur la possibilité de devenir mobile.

En résumé, outre l'école, l'expérience parascolaire des interviewés, organisée avant tout par leurs parents, apparaît comme celle qui participe à la formation d'une disposition à fournir des efforts, sinon à d'autres dispositions variables pouvant faciliter la réalisation d'un départ étudiant à l'étranger. Hormis la disposition volontaire est par exemple transposable dans le contexte des préparatifs une disposition à la multiactivité qui s'éduque lors des années de la fréquentation d'établissements parascolaires. De même, certaines occupations, au-delà du temps de l'école, qui permettent à l'enfant de développer une estime de soi et une curiosité, peuvent servir à envisager une mobilité internationale avec plus d'aisance. En même temps, les effets produits par l'ensemble des expériences des interviewés sont multiples et parfois contradictoires. Des dispositions si opposées, comme celles au perfectionnisme et au dilettantisme, ou celles à une autonomie et à être guidé, peuvent se former de ce fait. Dans les contextes variables des préparatifs pour un départ, toutes ces dispositions peuvent trouver un terrain d'actualisation, mais aucune n'assure en soi l'aboutissement d'un départ.

2. Distances envers l'univers scolaire et (trans)formations de soi diversement légitimes et institutionnalisées

En dépit des développements précédents concernant l'école, ce ne sont pas tous mes interviewés, mobiles ou non mobiles, qui se montrent respectueux envers l'institution scolaire. Tous n'ont pas été non plus des élèves brillants. Certes, les mauvaises notes sont plus rarement évoquées dans les récits que les bonnes. Il n'en reste pas moins que certaines personnes rencontrées ont davantage pratiqué un absentéisme scolaire qu'une application dans leurs études et ont été animées par d'autres soucis que la performance à l'école. Plusieurs ont même connu une expérience d'exclusion scolaire et ils apparaissent garder un rapport tendu envers l'école.

Dans les recherches portant sur la migration étudiante, les origines et les éventuels effets des difficultés vécues durant la fréquentation des établissements scolaires ne sont pas évoqués. Au contraire, l'élément autour duquel se dégage le plus large consensus est que ce sont de bons élèves, puis de bons étudiants, qui sont en mesure d'effectuer une mobilité internationale, considérée comme une migration d'élites, en l'occurrence scolaires. Les bons résultats scolaires ne sont bien sûr pas étrangers à la possibilité de suivre un enseignement hors du pays d'origine. Toutefois, en nous intéressant à divers malaises

scolaires mis en récit par nombre d'interviewés mobiles – mais aussi non mobiles exprimant un souhait de migrer – nous pouvons saisir un mode particulier de conception d'un départ à l'étranger, ainsi que la formation des ressources pour en réaliser un.

La variété des rapports à l'école

Il convient de présenter avant tout une variété des rapports à l'école qui ressort des entretiens. À côté des interviewés qui gardent de bons – ou de plutôt bons – souvenirs de leur scolarité en Russie, tout en étant – avec ou sans réserve – reconnaissants envers leurs enseignants nationaux et en bons termes avec leurs camarades de classe, figurent ceux dont la scolarité est résumée dans l'entretien en des termes franchement négatifs. Tel est par exemple le cas d'Andrey D., pianiste né en 1989 à Omsk. Dans l'entretien qui se déroule au moment où celui-ci vient de recevoir le visa pour étudier aux États-Unis, ce jeune diplômé du Conservatoire supérieur de Novossibirsk parle, à ma demande, de l'école secondaire qu'il a fréquentée. Situé dans un quartier-dortoir de la ville d'Omsk, l'établissement est décrit par l'interviewé comme un endroit où règne « le marasme » qu'il attribue à ses enseignants. Il avoue également avoir été harcelé par ses camarades d'école qu'il qualifie à son tour de « racaille ». C'est en éclipsant sa réalité désagréable de l'école que se construit en effet son goût pour la pratique instrumentale :

> Au début, à vrai dire, comparativement à ma sœur, je n'aimais pas trop le piano. À sept ans, j'aimais plutôt les sports : la natation, le hockey. Je ne voulais pas devenir musicien. Mais ensuite, j'ai aimé… [fréquenter l'école de musique.] […] Parce que là-bas, contrairement à l'école [d'enseignement général], je me sentais normal.

Une désaffection vis-à-vis de l'école, un mépris ou une dérision exprimés à son adresse sont surtout étonnants chez les interviewés qui mettent parallèlement en récit leur relative réussite scolaire, sinon leurs pratiques intellectuelles et culturelles développées. Ils montrent que d'importantes ressources intellectuelles et culturelles sont à leur disposition – à travers la qualité de leur langage, de leurs descriptions et interprétations durant l'entretien et d'une intertextualité de leurs propos. Parmi d'autres, c'est Nina (non mobile, née en 1989, scolarisée dans une école de masse à Saint-Pétersbourg) qui s'exprime en opposition tranchée avec l'école (« L'école, je détestais ça de tout mon cœur ! »). Elle n'y a pas d'ami. L'interviewée s'avère en même temps être une bonne élève ; elle est aussi une lectrice passionnée qui possède une culture littéraire et artistique développée.

Il ne s'agit ainsi pas, pour Andrey D., Nina ou d'autres interviewés, de difficultés à assimiler le programme scolaire. Ils ne sont pas en situation de redoublement ni de retard. Au contraire, ils sont bons ou plutôt bons scolairement ; ils brillent parfois dans certaines disciplines, notamment en humanités. Durant leur scolarisation, ils refusaient toutefois de s'investir pleinement dans la vie scolaire et la critiquent en permanence dans les entretiens, en utilisant des expressions parfois très grossières.

Le contraste est patent avec d'autres interviewés, dont certains, sans forcément se qualifier de « bons élèves », se montrent plein de respect, voire de piété, envers leur école et leurs enseignants, et ressentent une affinité à l'égard de leurs camarades de classe. Voici deux extraits d'entretiens menés avec Konstantin et Kirill, qui nous illustrent le rapport positif envers l'école, tout en présentant des pistes pour reconstituer les situations dans lesquelles ce rapport positif ne se produit pas :

> OG : [Suite à son récit sur son insuffisance scolaire que l'interviewé attribue à sa « certaine tendance à la paresse » dont il ne se débarrasse qu'à l'université.] Et à part vos mauvaises notes, quelles relations entreteniez-vous avec vos enseignants et vos camarades de classe ? Y avait-il des conflits, des boycotts ? [L'interviewé commence à rire en m'écoutant.] Euh, certaines personnes avec qui j'ai discuté en parlaient. Vous, ce n'était donc pas comme ça ?
>
> Konstantin : [il rit] Vous savez, je connais une personne, la femme d'un ami, qui s'exprimait ainsi. [il continue en mimant] « Oh, l'école, c'est un enfer ! C'est le pire ! Mes pauvres enfants, je ne veux pas les mettre à l'école ! Ils en sortiront traumatisés pour la vie ! » Moi, franchement, je la regardais bouche bée. Je n'ai que de bons souvenirs de mon école. On peut dire, bien sûr, que c'était assez autoritaire, qu'il y avait des règles assez dures à l'époque… C'était une école soviétique, c'est vrai ; j'étais Pionner et tout ça. Je n'étais par ailleurs pas Komsomolets, car le Komsomol est décédé, en toute beauté, avant mes quinze ans. [il sourit] Il y avait tout ça, mais dire que l'école était un enfer – non. […]
>
> OG : Cette personne dont vous parliez tout à l'heure a peut-être vécu une autre expérience de l'école ?
>
> Konstantin : Peut-être. Je ne sais pas quelle école elle a fréquentée. Une quelque part en province. Quelque part dans une banlieue de Moscou. Ce n'était pas une bonne école, je pense. Moi, c'était une bonne école [en appuyant sur « bonne »], avec d'anciennes traditions académiques, toutes bonnes, avec de la culture. Nos enseignants étaient bons, voire excellents. Pas tous, pas tous, bien entendu, mais… Je me souviens que plusieurs étaient de bonnes personnes. Compétentes et compréhensives. […] Oui, il y avait des enseignants formés à l'ancienne,

soviétiques, mais dire qu'ils nous ont traités avec une… qu'ils ont fait des atrocités à nos égards, que nous avons été traumatisés – non, il n'y avait pas ça. [Né en 1978 à Moscou, Konstantin, fils d'un chef d'entreprise et d'une rédactrice d'une maison d'édition, est scolarisé dans une école renforcée en anglais, au centre-ville, dans laquelle, comme il le dit, à part « quelques enfants de diplomates », la grande partie des élèves « étaient les enfants de familles ordinaires d'intelligentzia ».]

Kirill : [En répondant à ma question sur sa fréquentation de l'école.] Tout allait bien. J'étudiais avec plaisir. […] [Dans mon école,] s'opérait une sélection d'élèves, quoique minimale. Dans le sens où il n'y avait pas d'élèves qui ne pouvaient pas ou ne voulaient pas étudier et qui dérangeaient les autres. Tôt ou tard, ils disparaissaient.

OG : Tu veux dire que vous étiez tous euh… [semblables] ?

Kirill : Oui, oui. J'avais un ami qui était différent. Il a été mal socialisé en effet. Quand il était petit, il pouvait mordre par exemple. Le petit-fils de [nom d'un chanteur-compositeur soviétique]. […] Il y avait encore un garçon qui est venu et qui ne pouvait pas s'inscrire dans le collectif. Tous rigolaient de lui, je ne sais plus pour quelle raison. Une histoire étrange, oui. C'était en cinquième année. Il n'y est resté que pour quelques semaines [dans mon école]. Quelqu'un a déchiré son cartable, il n'a pas tenu le coup. Mais, à ma mémoire, il n'y a eu qu'une seule histoire de ce genre. [Né en 1990 à Moscou, Kirill, fils d'enseignants, est scolarisé dans une gymnasia.]

Ces deux extraits nous renseignent sous quelles conditions une distance envers l'école peut se créer. Il peut s'agir d'élèves – le cas évoqué par Konstantin – qui ne fréquentent pas « une bonne école », sinon de ceux – évoqués par Kirill – qui « ne tiennent pas le coup » dans une école réputée.

C'est surtout le premier cas de figure qui se repère fréquemment au sein de la population de mon enquête. Nombreux sont les interviewés, tous enfants de parents diplômés, qui se trouvent scolarisés dans des écoles peu performantes, en défaillance et en déficit d'enseignants qualifiés. Situées le plus souvent dans des villes de province, ces écoles ont manifestement souffert, surtout durant les années 1990, d'un manque d'investissement de la part de l'État. Étant enfants, les interviewés en sont les observateurs attentifs, et la pénurie scolaire ne leur passe pas inaperçue. L'incompétence, l'absentéisme et l'absence des enseignants dans leur école sont souvent évoqués dans les entretiens. Nous avons vu que plusieurs personnes rencontrées disqualifient leur éducation scolaire en langues étrangères, mais leurs remarques ne concernent pas que cette discipline. Les compétences

professionnelles et les qualités personnelles des enseignants en d'autres matières sont aussi remises en cause. Selon Vladimir (né en 1988, il est scolarisé dans une école de masse à Kaliningrad ; son père est ingénieur de constructions navales, sa mère travaille dans l'administration universitaire), non seulement son enseignante de la langue allemande était une « dame folle » qui exposait, devant les élèves, les détails et les bienfaits de son adhésion aux témoins de Jéhovah, mais aussi plusieurs de ses collègues étaient, pour reprendre l'interviewé, des « enseignants d'occasion », « venus à l'école avec d'autres buts qu'éduquer les enfants » et n'étant pas en mesure de proposer à ceux-ci des savoirs en leur discipline. Selon Rimma (cette fille d'ingénieur, non mobile, née en 1981, est scolarisée dans une école de masse à Tomsk), son école a souffert d'un manque établi d'enseignants dans plusieurs matières scolaires. Notamment, suite à l'absence chronique d'enseignants en chimie, dans le certificat de l'enseignement secondaire de cette interviewée, la ligne de sa note finale dans ladite matière ne contient qu'une barre transversale. « Le directeur d'école, lui, changeait tout le temps. On aurait dit le tzar en période de troubles », ajoute-t-elle sur un ton ironique. De même, le ton de Kristina (née en 1988, cette fille d'homme d'affaires est scolarisée dans une école de masse à Saint-Pétersbourg en 1995-1998, puis dans une école renforcée en anglais) est manifestement sarcastique quand elle parle de sa « première maîtresse d'école », en faisant certainement allusion à de nombreux poèmes et à de nombreuses chansons russes, dont ceux/celles datant encore de l'époque soviétique, et contenant des expressions de gratification à l'adresse de « la première maîtresse d'école ». « Ma première maîtresse d'école, rapporte l'interviewée, était une personne monstrueuse, une sadique à l'âge de la retraite, qui terrorisait les enfants et les humiliait sans cesse. » Comme l'exprime encore Maïa (fille d'une fonctionnaire du niveau local, cette non mobile, née en 1987, est scolarisée dans une école de masse à Nijni Novgorod) :

> Mes enseignants, je ne m'en souviens pas trop. En effet, je suis passée à côté de l'école. Il y avait trop de gens de passage, parmi les enseignants. C'était peu séduisant, ennuyeux, tu vois.

Les relations avec d'autres élèves sont souvent décrites dans ces entretiens comme absentes, sinon violentes. Comme le formule Klim, concernant une école de masse qu'il fréquente à Barnaoul entre ses sept et quinze ans (1987-1995) :

> C'était une école toute banale, l'école pour le prolétariat. Pour le prolétariat à tous crins, le réel prolétariat. [en souriant] Moi, je n'avais que deux amis dans ma

> classe. Ils étaient comme moi, les nerds. [en souriant] Nous trois, nous nous battions ensemble avec… Plus précisément, nous trois, nous étions battus ensemble par les enfants de ce prolétariat. [rires]

Le changement ou la fin de l'école est ainsi vécue dans ces situations comme une libération. Yana (non mobile, fille de musicien, née en 1990, scolarisée dans une école de masse à Irkoutsk) en est enthousiasmée :

> L'année de la terminale, j'ai éprouvé une euphorie : « Ah, encore quelques mois et je ne verrai plus jamais vos gueules ! » [je me disais]. « Un peu de patience, un peu de patience, et ça va se terminer », [je me répétais].

Valentina (non mobile, née en 1984, cette fille de militaires est scolarisée dans une école de masse à Saint-Pétersbourg) « s'évade » de l'école comme s'il s'agissait d'une prison : « Je suis entrée à l'école à six ans, mais à quinze, je m'en suis évadée. » Sabina (née en 1985, fille d'enseignant d'université et scolarisée dans une école de masse à Poltava) ne peut « respirer » qu'en ayant quitté l'école. Une scolarisation courte, se résumant à neuf ans, pour intégrer un lycée professionnel de musique (Yana, Sabina) et de peinture (Valentina) avant de devenir étudiantes dans le supérieur, apparaît dans leur cas être en lien avec leur vécu difficile à l'école ou, comme le formule Yana, avec « l'inconfort psychologique » que suscitait leur fréquentation scolaire. Selon cette interviewée, sa décision de terminer l'école après la neuvième année se confirme au moment où les élèves sont amenés à rédiger leurs avis sur la classe d'options qu'ils voudraient intégrer pour les deux dernières années scolaires. En regardant ce qu'écrit sa voisine de table, Yana constate que cette élève commet une faute d'orthographe en écrivant « les humanités » : « J'avais envie de rire. J'ai pensé : "J'ai bien fait [d'avoir décidé de partir], je ne vais pas étudier dans la classe des humOnités !" » Andrey D. n'assiste pas quant à lui à la soirée traditionnelle – semi-formelle, semi-informelle – de fin d'école : « Ils voulaient que je vienne et joue [une pièce musicale], comme un singe savant. Moi, j'avais d'avance horreur de cette débile soirée, encore une soirée de plus à l'école. »

En outre, quelques anciens élèves d'écoles élitistes s'avèrent aussi subtilement exclus de leur établissement scolaire. Pour Daria, l'école bilingue russo-française de Saint-Pétersbourg où elle effectue toute sa scolarité secondaire (1995-2006) devient un lieu de compétition épuisante, pénétré d'ailleurs par du favoritisme, où « les filles les plus brillantes de la classe » donnent le ton :

> Je n'avais absolument pas confiance en moi. Parmi les filles les plus brillantes de ma classe, les chouchous de tout le monde, celles qui gagnent des olympiades, je n'étais pas à la première place, mais… à la cinquième ou même à la sixième. C'est pourquoi je me sentais sotte. Je savais que ces filles-là étaient mille fois plus intelligentes que moi et qu'elles arriveraient de toute évidence à entrer à l'université sans argent, et que moi, imbécile, je n'y arriverais jamais.

Daria refuse ainsi de s'investir dans la compétition scolaire. Elle décide, à quinze ans, qu'elle n'a pas le « zèle » ni le « goût » pour les études et que « c'est déjà le temps de travailler ». Elle commence à travailler au cinéma, en tant que script-girl, embauchée avec l'aide de sa famille cinéaste, puis intègre une université peu compétitive qu'elle abandonne en deuxème année, très déçue de la qualité de la formation dispensée par cet établissement. Daria le qualifie de « cloaque » où les professeurs sont incompétents et où le public est trop contrasté avec celui qu'elle fréquentait avant.

Encore un exemple de « l'exclu de l'intérieur », pour emprunter l'expression de Pierre Bourdieu[1], nous offre Vladislav. Comme le dit cet ancien élève d'un lycée de mathématiques renommé de Saint-Pétersbourg :

> Je vivais difficilement le fait que je n'arrivais pas à m'inscrire dans notre classe, dans notre collectif soudé. [ironiquement] Le collectif qui s'est formé là-bas… Euh… peut-être que je vais dire maintenant des méchancetés. Mais j'ai vraiment une dent contre cette école. Il me semble qu'elle éduque chez les gens une fierté, une espèce d'élitisme. « Me voilà, j'étudie à [ce célèbre lycée de mathématiques] ! » [disent-ils]. Les gens de là-bas, ce sont ces typiques physiciens-lyriques de Dégel. Les gens qui accrochent sur le mur le portrait d'Hemingway, qui lisent des sciences-fictions, qui partent régulièrement en randonnée, ensemble, élèves et instits, pour jouer de la guitare et chanter Vyssotski ou Okoudjava [auteurs-compositeurs-interprètes soviétiques], en s'embrassant et en regardant le coucher du soleil… [rires] Tu ris. [sur un ton triste] Oui, tout cela est sympa si tu te trouves à l'intérieur de ce cercle. Mais quand tu n'es pas là… […] Oui, j'avais des difficultés dans mes études. En plus, je suis en principe peu sociable. Plus précisément, d'une part, je n'étudiais pas si bien pour être admis dans ce collectif soudé. Et, d'autre part, je ne suis pas si facile à approcher pour qu'on puisse chanter avec moi, dans la nature. Du coup, je n'avais pas d'ami à l'école, j'étais seul à mon pupitre, je venais et partais seul. Je partais et je me dirigeais vers une librairie. [Né en 1984 à Saint-Pétersbourg, Vladislav est fils d'ingénieur en microbiologie, reconverti en « businessman ». L'interviewé termine son école avec un « 3 » parmi ses notes. Il ne s'oriente pas vers l'université physico-technique

[1] Bourdieu P., La misère du monde, op.cit., p. 918, 919-920.

dans laquelle tous les élèves de son établissement sont susceptibles d'étudier, mais choisi une autre, moins prestigieuse.]

Ces deux cas nous prouvent que l'exclusion scolaire et le rapport difficile envers l'école impactent négativement le cursus ultérieur. Ce n'est pas le seul effet qui se produit. Il a été montré plus haut (cf. Les pratiques culturelles et corporelles : une distinction de goûts et de styles de vie) que les investissements culturels de plusieurs interviewés, pendant leur enfance et adolescence, renvoyaient à la solitude scolaire qu'ils étaient en train de vivre. C'est en éprouvant « des problèmes chroniques », pour citer Boris, avec leurs camarades de classe et leurs enseignants d'école, qu'ils s'initient à diverses pratiques culturelles et acquièrent une érudition en matière de littérature, d'histoire ou d'art, guidés non pas par un souci de s'occidentaliser, mais par celui, plus général, de s'instruire et de se construire en tant qu'êtres sociaux. Un autre effet que produit la situation de mésentente scolaire consiste à prendre l'habitude de mener une « vie parallèle » (Anton), à ne pas participer à la vie scolaire et à en devenir un simple figurant, sinon un observateur étranger et critique. De surcroît, ce sont des modes de percevoir, de penser et d'agir qui se forment lors de la décennie difficile d'école : dans les cas examinés, il est en effet peu possible de dire où se termine l'expérience malheureuse personnelle et où commence la personnalité, autant celle-ci est pénétrée de celle-là.

Des univers familiaux divergents de celui de l'école et des « vies parallèles »

Les interviewés qui décrivent leur expérience scolaire comme négative mettent souvent en récit l'univers familial avec le style de vie cultivé. Ce sont, entre autres, les cas de Nina (non mobile), dont les deux parents exercent dans le domaine artistique, et d'Andrey D., fils de musiciens. Les choses qu'ils apprennent en famille divergent de ce que leur propose l'école et se révèlent dévalorisées dans le contexte scolaire.

Le monde scolaire est également sensiblement différent de celui de sa famille pour Piotr (non mobile), frère de Nadejda. Il éprouve en particulier des difficultés de communication à l'époque de sa fréquentation de trois ans (1997-2000) d'une école à Moscou, située « juste en face » de chez lui. Les dispositions et les aspirations intériorisées dans d'autres espaces sociaux, notamment le familial, ne lui servent pas à l'école :

> Dans mon enfance, j'ai été entouré par des livres et par la musique. On avait beaucoup de livres à la maison, beaucoup de livres sur l'art. Ma mère est peintre de

> formation, mon père littéraire et mon grand-père musicien. Moi, j'étais passionné par la musique. [il sourit] À sept ans, j'étais incroyablement passionné par le jazz, je voulais devenir trompettiste de jazz. [il sourit] Mais, en première année d'école… [après un silence, il change de ton et parle sans sourire] À l'école, j'ai subi un grand choc. C'est que nous [mes deux sœurs et moi], nous ne sommes pas allés au jardin d'enfants, et dans ce sens, j'étais assez mal socialisé. Notre vie familiale était très différente [de celle de l'école]. Moi, j'ai été élevé dans l'esprit que, disons, nous ne descendons pas des singes. [après un silence] À l'école, j'avais constamment des problèmes. […] Des problèmes avec mes études, des problèmes avec les gens. […] Par exemple, à la maison, nous n'avions pas la télé et je ne pouvais discuter sur les films à succès. On n'a pas eu de sujets communs sur lesquels discuter [avec d'autres enfants]. Beaucoup de choses là-bas m'engourdissaient. Des cérémonies, des fêtes [scolaires] comme le 8 Mars. Et j'étais de petite taille, chétif. Je recevais tout le temps des coups[1]. […] Toute ma vie principale se déroulait [alors] en dehors de l'école.

Il continue pour dire que sa « vie principale » se déroulait en famille et à la datcha familiale, près de la rivière Kliazma, où il s'est fait des amis : « Là-bas, historiquement, c'étaient des gens d'intelligentzia », explique-t-il.

De même, l'école n'est évoquée dans l'entretien par Anton que pour dire que, « depuis l'école », il avait « une vie parallèle ». Il mentionne « les sons de la musique classique » qu'il entendait depuis l'enfance (ses trois sœurs aînées jouaient du piano), ainsi que « les lectures spirituelles » de sa mère (agronome de formation et orthodoxe pratiquante, elle est à la maison depuis la naissance de la première fille). Depuis très jeune, Anton assiste son père fresquiste dans ses travaux de peinture d'églises. Tout ce qui apparaît comme les valeurs familiales n'est pourtant pas partagé au sein de l'école que fréquente l'interviewé (né en 1983 dans une des républiques de l'ancienne URSS, Anton va, pendant huit ans, dans une école de masse). C'est ainsi que la « vie parallèle » se met en place pour l'interviewé. Ses bonnes notes ne facilitent pas par ailleurs son intégration scolaire :

> OG : Mais est-ce que tu étudiais bien à l'école ?
>
> Anton : Oui. Et c'était aussi un des problèmes. [il sourit]
>
> OG : Que veux-tu dire ?

[1] Comme le communique dans l'entretien la sœur de Piotr, Nadejda, c'est après « une histoire très désagréable avec [son] pauvre frère », battu à la sortie de l'école, par deux élèves plus âgés que lui, et ce « avec des baguettes », que leur mère, habituellement « plongée dans son élément », comme la caractérise Piotr, prend la pleine mesure de la gravité de la situation et décide de changer d'école pour son fils. Quant à Nadejda, elle sera scolarisée à la maison dans le primaire, puis vient étudier dans ce même établissement expérimental que fréquente son frère après l'incident.

> Anton : J'étudiais bien, alors que les autres… Comme tous les enfants à l'école, les autres, ils ne voulaient pas trop étudier.

La « vie parallèle » d'Anton s'enrichit encore par la pratique du karaté, celle-ci étant certainement en lien avec son envie de réparer son image de soi, endommagée suite à des difficultés de communication que l'interviewé rencontre à l'école.

L'école ne fait que déprécier, nous communique également Yulia (née en 1983), ce qui est valorisé à la maison. Selon cette interviewée, dans les années 1990, sa famille vit « modestement », mais il ne s'agit « pas du tout d'une misère triste », car un manque de moyens financiers est compensé par une ambiance familiale bienfaisante. Yulia parle des « loisirs intéressants », riches d'activités que ses parents organisent pour leurs trois enfants, en les sensibilisant à la musique, aux arts plastiques et aux lectures, aussi bien qu'à des langues étrangères (son père, ingénieur militaire, est ancien élève d'une école renforcée en anglais). Un théâtre de maison pour lequel on crée des costumes et rédige des scénarios, ainsi que quelques participations des enfants à des émissions radio réalisées par des collègues de sa mère (celle-ci travaille à l'époque comme rédactrice d'une maison d'édition à Moscou) sont également évoqués, et ce avec une grande joie dans le ton de cette interviewée qui se montre anxieuse concernant toute une quantité d'autres sujets. Notamment, en parlant de son passé scolaire, Yulia ne sourit pas une seule fois et on n'attend d'elle que des reproches à l'adresse de l'école. C'est par exemple à l'école, dit-elle, que ses premières connaissances en anglais, acquises grâce à son père, ont été détruites, car non entretenues.

L'interviewée grandit dans une petite ville aux alentours de Moscou, près de l'unité de l'armée de son père, et, en attendant l'inauguration de l'école destinée aux enfants de militaires, se rend dans une école primaire villageoise à proximité, à savoir dans une « izba avec cinq élèves de tous âges, en bottes de feutre, et avec l'institutrice de toutes les disciplines, aussi en bottes de feutre ». Mais c'est surtout dans sa nouvelle école, à onze ans, qu'elle comprend que les choses ne vont pas bien. Yulia reçoit de bonnes notes, mais cela ne l'aide pas à établir des relations d'amitié avec d'autres élèves. Au contraire, elle est stigmatisée par ceux-ci en tant que « piocheuse » et se trouve constamment mise en écart.

À l'école, elle est également amenée à constater que sa famille est différente par rapport à la moyenne. Notamment, le nombre d'enfants dans la famille de Yulia s'avère élevé au

regard des normes implicites de la société locale. La famille de l'interviewée est ainsi qualifiée de nombreuse. Cette nomination porte un sens négatif : le nombre d'enfants étant censé être inversement proportionnel au niveau de vie, un foyer riche d'enfants est ainsi synonyme de foyer indigent. Cette particularité familiale est confirmée par l'école, notamment à travers une table de cantine destinée exclusivement aux enfants de familles nombreuses. La nomination « famille nombreuse » constitue ainsi une source d'anxiété – pour Yulia, pour son frère et sa sœur et pour leurs parents :

> Yulia : Dans notre village, il y avait trois familles nombreuses. Et deux ménages divorcés. […] Nous, enfants de familles nombreuses, avions le droit de manger gratuitement à la cantine. Il y avait une table spéciale pour nous ; nous mangions séparément des autres. […] La famille nombreuse, j'ai porté cette étiquette [клеймо] toute mon enfance. À l'école, on me harcelait alors [en mimant] : « Toi, la famille nombreuse ! »
>
> OG : Et ta sœur, ton frère ?
>
> Yulia : Pour mon frère, c'était encore pire. Il est un garçon assez doux, aimant le cocooning. Progressivement, il s'est complètement renfermé sur lui-même. Avec son ami l'ordinateur. [Elle dit plus tard qu'à un moment son frère est parvenu à trouver un ami à l'école, mais que celui-ci lui a volé son vélo.] […] Si tu veux, parmi nous, ce n'est que ma maman qui ne prenait pas tout ça au sérieux. Parfois, elle disait à papa, en rigolant : « Ne fais pas un visage si abattu, sinon tous comprendront que tu es père de famille nombreuse ! »

La façon de Yulia de se vêtir est également peu appréciée à l'école et cela se lit, y compris par les enseignants, à travers l'« étiquette » de famille nombreuse :

> Maman ne s'habillait pas comme les autres. [Elle se vêtait] pas cher, mais de manière chic. Elle savait le faire. [avec une fierté dans le ton] À l'époque, on achetait des vêtements dans un second hand européen. Et moi, j'ai été habillée de manière absolument [en s'appuyant sur « absolument »] différente que les autres filles à l'école. Elles, c'était, disons, un pantalon stretch, étroit, pailleté, fabriqué en Chine. Un bas de jogging couleur léopard, quelque chose de ce genre, tu vois. Moi, c'était un pantalon classique, de velours côtelé, second hand, mais de grande marque, de bonne qualité. Quelque chose de démodé pour elles. Une fois, ma professeure de littérature m'a même demandé : « [Yulia], dis-moi, c'est ta maman qui te coud tes vêtements ? » C'est-à-dire que, pour elle, j'étais mal habillée ! La famille nombreuse, tu vois.

En même temps, la famille de Yulia s'inscrit à peine dans le cadre communément désigné de « la famille nombreuse ». Notamment, sa mère qui occupe à Moscou un poste

important ne ressemble pas à d'autres femmes de militaires. Celles-ci, dit Yulia, n'effectuent normalement pas une carrière professionnelle intéressante et, en suivant leur mari en constant déplacement, occupent des emplois disponibles à proximité (y compris à l'école, souffrant de déficit d'effectifs et recrutant volontiers les enseignants sans regarder leur diplôme). La mère de Yulia apparaît en effet entretenir une relation marquée par un désintérêt, voire par un mépris, avec l'école que fréquentent ses trois enfants. Comme le rapporte l'interviewée, sa mère n'assiste pas aux réunions des parents d'élèves et qualifie ouvertement les enseignants de ses enfants de personnes peu cultivées et à la vision étriquée :

> [Les réunions des parents,] elle a délégué ça à papa. Parce qu'elle ne pouvait plus supporter ces bonnes femmes idiotes, femmes d'officiers en majorité, heureuses tout simplement d'avoir trouvé un travail près de la maison. Ce n'était pas son genre. Ce n'était pas qu'elle était hautaine, regardant d'en haut les autres, c'est simplement qu'elle était une femme intelligente. Elle s'ennuyait à mort à ces réunions absurdes, elle ne comprenait pas à quoi ça servait.

Pendant des années, le quotidien d'enfant de Yulia consiste ainsi à fréquenter une institution qui la disqualifie en permanence et que ses parents ne sont pas en mesure de changer. Tout comme Andrey D., qui pratique le piano et supporte ainsi sa situation à l'école, ou Vladislav, qui se rend à la librairie après sa journée scolaire vide de contacts, Yulia y résiste en se plongeant dans d'autres activités qui jouent un rôle de compensation ou de refuge[1]. Elle dit « aimer » les occupations solitaires : dessiner, lire, écrire. Notre connaissance avec cette interviewée se fait par ailleurs grâce à un reportage que Yulia rédige et publie sur Internet afin de partager son expérience des études dans une école d'art en France. Je contacte l'auteure, et une correspondance se noue entre nous avant que le premier entretien ait lieu ; Yulia continue à m'écrire régulièrement pendant quelques années. Ses courriels sont longs ; ses expressions sont de qualité et son vocabulaire est riche. Elle se montre réflexive et dotée d'un sens de l'observation. Elle me parle d'une grande quantité de sujets, me communique ses impressions instantanées et décrit des situations qu'elle vit, avec un artistisme certain et avec de nombreuses allusions littéraires

[1] Les compétences acquises grâce à des occupations parallèles peuvent être réutilisées dans le cadre scolaire, notamment concernant les disciplines littéraires où plusieurs interviewés, dont Yulia, disent avoir brillé grâce à leur passion pour la lecture. Dans le cas de Maïa (non mobile), qui trouve « peu séduisant » et « ennuyeux » le monde scolaire peuplé de « gens de passage », sa passion pour la peinture ne reste pas non plus absolument inutile à l'école : adolescente, cette interviewée effectue une peinture murale, « avec des dinosaures », dans la classe de biologie et obtient en retour l'autorisation de l'enseignante de ne pas fréquenter les leçons de cette discipline jusqu'à la fin de l'année scolaire. À travers cette histoire, on peut par ailleurs se faire une idée de la qualité de l'éducation délivrée par l'école fréquentée par Maïa.

(elle compare par exemple certains Français à des personnages de François Rabelais). Un mélange d'ironie cultivée et d'angoisse se dégage de ses écrits.

Dans leur rapport difficile envers l'école, plusieurs interviewés mettent aussi la faute sur eux-mêmes. Yulia se définit ainsi comme « introvertie », Piotr se nomme « mal socialisé », Andrey D. se qualifie de « misanthrope », Klim s'identifie à un « psychopathe solitaire » [псих-одиночка] et Vladimir affirme que sa « solitude est quelque chose d'universel ». On peut renverser l'explication proposée par ces interviewés quant à leurs difficultés à l'école et à leurs « traits de caractère » ou d'autres caractéristiques. Or, la situation d'exclusion scolaire qu'ils ont vécue, d'une part, et le développement d'une « vie parallèle » et du goût pour les activités solitaires, d'autre part, interfèrent et s'affermissent réciproquement. Une nette différence entre le cadre familial et celui de l'école apparaît dans ces cas. En particulier, il s'agit de la pénurie scolaire à laquelle font face les enfants de parents éduqués, exerçant des métiers intellectuels et artistiques. Mécontents de ce que leur propose l'école de masse en termes d'enseignants et de paires, ces interviewés deviennent irrespectueux et méfiants envers l'institution scolaire. Ils se consacrent en revanche à l'acquisition intense de compétences culturelles au-delà du cadre scolaire, et leurs occupations les éloignent de plus en plus de celui-ci. Une attitude critique et une lucidité désabusée qui leur sont caractéristiques ne font de même que se renforcer. Cette situation n'est pas sans produire des effets antérieurs qui comptent dans la formation du souhait de migrer.

Le mépris cultivé envers l'école et la méfiance à l'égard des institutions

En analysant les cas, on constate que la tendance à se maintenir à l'écart de l'école, manifeste dans plusieurs entretiens, est transposable à d'autres situations et d'autres institutions. Andrey D. ne parvient ainsi pas à construire un rapport positif envers le Conservatoire supérieur de Novossibirsk où il entre pour poursuivre son éducation musicale. Il se sent « étouffé » dans cet établissement qu'il caractérise comme peuplé de gens « médiocres ». Ce portrait n'est en effet pas loin de celui qu'il dresse de ses enseignants d'école et camarades de classe. Un mode de perception s'observe via ses propos, qui consiste à se méfier des hiérarchies et de la collectivité. En d'autres termes, ce « misanthrope », comme il se définit, rencontre ailleurs des situations semblables, et sa « misanthropie » éduquée lors de la fréquentation scolaire se perpétue au-delà de l'école,

allant jusqu'à une méfiance vers son pays à l'adresse duquel ce jeune pianiste formule des jugements fort méprisants.

La permanence d'attitudes découle de plusieurs autres récits, et c'est ainsi que se forme progressivement le souhait de certains interviewés de quitter leur pays d'origine.

Un absentéisme scolaire transféré à d'autres périodes de la vie ressort par exemple du témoignage de Vladimir. Peu confiant à l'égard de la plupart de ses enseignants, dont une témoin de Jéhovah, l'interviewé ne prend pas la voie du surinvestissement scolaire. Il met en même temps en récit des passions intellectuelles et culturelles (lecture, écriture, musique, visionnage de films de cinéma, apprentissage de l'anglais, puis du français) qu'il développe à partir de l'adolescence et vit solitairement ou partage avec un nombre restreint d'amis hors de l'école. La lecture à laquelle il s'adonne passionnément, à partir d'un moment, contribue à son éloignement de l'école. Ce « garçon normal » qui « étudiait mal et se comportait mal » à l'école devient vers ses quinze ans, pour citer ses mots, « sensible à certaines choses » et « réflexif », en bref – « un merle blanc » dans sa classe. Ses notes en langue russe et en humanités s'améliorent, mais le monde scolaire et la société de ses camarades lui deviennent étrangers. Son mode de vie est radicalement différent du leur, dit-il à plusieurs reprises.

Vladimir se sent également étranger à la faculté de mathématiques à Kaliningrad où il se dirige après l'école, selon le souhait de sa mère : « On n'avait pas les mêmes passions ni les mêmes attitudes ; [...] on n'avait même pas de sujets sur lesquels parler », dit-il concernant ses camarades d'université.

Malgré son « dégoût croissant envers les mathématiques » et ses « pertes de motivations », l'interviewé suit par ailleurs le cycle complet d'études à sa faculté. Une possibilité d'être transféré, soit à la faculté de philosophie, soit à la faculté de lettres, qui s'ouvre devant lui (apparemment, grâce à sa mère qui travaille dans l'administration universitaire) sera pourtant écartée par Vladimir, et voici pour quelle raison :

> En fait, pour tout transfert, il fallait payer. Mais moi… Mais ma mère… En bref, on a été d'accord de me laisser passer à la fac de philosophie sans argent. Mais moi, au dernier moment, j'ai changé d'avis. Euh… j'avais peur en quelque sorte que si je faisais de la philosophie mon occupation principale, mon état d'esprit s'aggrave encore plus.

> J'avais envie d'écrire, d'être une espèce de littéraire. [...] Mais j'ai pensé qu'entrer à la faculté de lettres ne servirait à rien. Je me disais que j'allais lire et écrire sans être étudiant de la faculté de lettres. Tout seul.

Pour ainsi dire, Vladimir est malheureux de suivre ses études en mathématiques, mais ne veut pas changer de filière. Visiblement, il craint d'être obligé d'adhérer sans réserve au milieu des études, alors qu'il n'y est pas préparé par son expérience antérieure, étant toujours impliqué de manière minimale à ce qui se passe « objectivement » (le mot qu'il emploie fréquemment afin de présenter le côté factuel de son parcours) dans sa vie et cultivant un terrain à part d'expression personnelle, affranchi de règles institutionnelles officielles.

Son « état d'esprit » évolue par ailleurs progressivement pour devenir son état de santé. Vers la fin de ses études universitaires à Kaliningrad, Vladimir est victime « de problèmes avec [sa] santé psychique », « de maux à la tête », « d'affaissements », de « terribles chutes d'humeur » (ou « de pression ») :

> Vladimir : Je suis même allé chez le psychiatre. On m'a prescrit des médicaments et peut-être que si je n'étais pas allé en France… [cela aurait été pire.] En bref, maintenant, ça va mieux, mais avant, à l'université, à l'école déjà, j'ai eu… J'avais de terribles chutes d'humeur. Ou de pression, je ne sais pas trop. J'étais dans un état fragile, constamment. […]
>
> OG : Le psychiatre a établi un diagnostic ?
>
> Vladimir : Euh… j'ai lu sur une maladie qui s'appelait « troubles anxieux »… Les symptômes ressemblaient à ce que je ressentais… C'est une sorte de schizophrénie. Ou de dépression, je ne sais pas trop… En général, je ne crois pas trop en la psychiatrie, car c'est quelque chose de très subjectif, à mon avis… J'éprouvais systématiquement une perte de sens par rapport à tout. C'est un problème plutôt existentiel. Et moi, on me prescrivait des comprimés, on me montrait des fiches pour examiner la vitesse de mes réactions… [il sourit ironiquement] Au bout du compte, je n'ai pas achevé ce traitement, car tout s'est résolu autrement : je suis parti en France.

À ma question si ses études à Paris en histoire de l'art se déroulent bien, l'interviewé répond positivement (en ajoutant « contre mon attente »). Il parle beaucoup de ses professeurs parisiens, en critiquant légèrement les plus jeunes qui « veulent faire de l'université classique une école de management » et en admirant d'autres, plus âgés, comme son professeur de la langue latine, un « éclat de l'époque française classique » ;

celle-ci inspire l'interviewé. Vladimir s'inquiète pourtant au sujet d'un équilibre entre ce qui l'intéresse indépendamment du programme d'études et ce qui est « dicté » par ce programme : « Je me suis habitué à m'adonner à quelque chose non pas parce que cela est dicté par mon lieu d'études officielles, mais parce que j'y suis tombé moi-même. Et j'ai très peur de perdre l'intérêt envers l'art, en l'étudiant comme ça [c'est-à-dire à l'université]. » On y observe alors une peur établie d'institutionnaliser ou d'« officialiser » un intérêt personnel.

Ce qui constitue, comme Vladimir le dit, l'un des éléments importants de sa décision de partir étudier en France, c'est son désir d'« avoir une expérience d'un outsider ». On peut voir une permanence dans son parcours justement en termes de cet « outsiderisme » auquel Vladimir fait face, d'abord de façon involontaire et qu'il est soucieux d'entretenir par la suite. C'est son anticipation quant à une similitude entre la position d'expatrié et celle d'outsider qui paradoxalement le rassure. En France, il vit, selon ses dires, « comme un exclu », mais cette situation n'est pas pour lui univoquement négative, car il est soucieux de garder sa solitude (« j'en ai besoin », dit-il).

Son mode de participation dans l'entretien est aussi à noter. Vladimir est d'accord pour l'entretien que je négocie par téléphone. Il s'avère pourtant difficile de nous rencontrer de visu et de commencer à parler : Vladimir reporte deux fois notre entretien, une fois à la dernière minute ; et quand enfin on se retrouve, il me propose tout de suite de l'accompagner à la bibliothèque, car ce jour-là s'avère être le dernier délai pour qu'il rende ses livres empruntés. Après mes quelques répliques, il apparaît toutefois que le passage à la bibliothèque peut se faire plus tard. Ce n'est pas – ou pas seulement – que Vladimir est peu organisé, c'est que la perspective d'être interviewé le gêne, et il l'ajourne par tous les moyens. Quand nous nous installons sur une terrasse près de Saint-Michel, je ne peux pas ne pas constater que Vladimir a manifestement peu envie de parler. Ainsi, sa première réplique enregistrée est la suivante : « Vous allez me poser des questions auxquelles je vais répondre ? Comme un questionnaire : question – réponse, question – réponse. Sinon, je ne sais pas quoi dire. » J'ai l'impression que son accord pour l'entretien (nous avons des amis en commun) pèse sur lui. Il n'y attend pas quelque chose d'agréable ou d'intéressant, ne veut pas s'y investir au-delà d'un minimum et souhaite en finir le plus rapidement possible. Il a un air morose.

Son humeur change un peu avec mes questions ; il prend progressivement du plaisir à parler. Ses propos sont pourtant quelque peu décousus. L'interviewé ne termine pas souvent ses phrases et passe fréquemment d'un sujet à un autre, apparemment assez éloigné. L'enregistrement montre également des chutes considérables de sa voix, des ralentissements ou, au contraire, des accélérations quand il parle ; la qualité de sa diction se dégrade de temps en temps jusqu'à poser des difficultés de compréhension de certains mots (l'entretien avec Vladislav comporte par ailleurs une même particularité). On note en effet une sorte d'indifférence de sa part à l'égard de la personne avec qui il parle, comme si Vladimir était persuadé d'avance qu'il ne serait pas compris par autrui et qu'il lui était inutile de fournir des efforts pour se faire comprendre. Dès le début, il n'a visiblement pas envie d'étaler son parcours en termes d'établissements fréquentés ou de diplômes obtenus – non pas parce qu'il est réservé. Il est certainement convaincu que ce sont d'autres choses qui comptent pour présenter sa personnalité, mais il est à la fois réticent à les partager. Il préférerait ainsi jouer, avec une certaine négligence (dont témoigne la qualité parfois dégradée de ses propos), le rôle d'interviewé comme il le conçoit. Il parle difficilement de ses activités, états d'esprit et intérêts personnels : susceptibles d'être aberrants par rapport à ce qu'est sa vie « objective » et, comme il le pense, ne présentant pas d'intérêt sociologique (mais davantage « psychologique », voire « psychiatrique » ou « existentiel »). Vladimir est par ailleurs parmi ces interviewés (dont Vladislav et Boris) qui tiennent à m'informer, pendant l'entretien, qu'ils ne sont pas homosexuels. En effet, cette précision ne doit pas à un flirt éventuel avec l'intervieweuse, mais à leur expérience antérieurement vécue, lors de laquelle, de par leurs goûts, intérêts et activités culturels, ils se voyaient reprochés de transgresser les normes genrées et, par assimilation, sexuelles qui apparaissent dominantes en Russie.

Un autre exemple de survivance, au fil des années, de la posture absentéiste construite depuis l'école, est fourni par Boris. Depuis tout jeune, cet interviewé puise ses goûts et passions dans un espace aux confins du monde scolaire. Il agit pareillement sur d'autres scènes sociales, en écartant celles qui lui paraissent « grandes », « froides », « impersonnelles » et « ordinaires », au profit de celles qu'il qualifie de « petites », « chaleureuses », « humaines » et « originales ». La Russie et la France, où l'interviewé vient étudier la photographie, occupent les pôles antagonistes au sein de cette dichotomie.

Né dans une ville militaire au nord de la Russie, Boris garde de bons souvenirs de la ville où il a passé ses premières années de vie. Bien que située dans une zone arctique, celle-ci

est qualifiée de « douillette » dans son récit. À l'âge de neuf ans, l'interviewé déménage à Saint-Pétersbourg où il entre dans une école de masse. Il se sent perdu dans ce nouvel environnement, aux contours imprécis ; Saint-Pétersbourg lui apparaît en tant que « colosse », « tout en pierres froides ».

Dans l'entretien, Boris raconte l'histoire qu'il identifie comme le début des tensions qui vont l'accompagner tout au long de sa scolarité (« L'histoire avec cet exposé, puis encore quelques histoires de ce genre et… ça y est, tu as une réputation »). Ainsi, le nouvel élève présente devant sa classe un exposé portant sur la catastrophe du Komsomolets, un sous-marin nucléaire (« C'était une histoire triste qui me concernait directement, car la bonne partie de l'équipage était de ma ville natale »). Il diffuse des coupures de journaux et des photos pour illustrer son propos et se montre, vraisemblablement, trop passionné par le sujet qui intéresse peu d'autres enfants. Son exposé rencontre ainsi une malveillance : « J'ai pris une initiative et ça a été mal vu. Comme si je voulais faire le fanfaron. Alors que moi, je ne voulais que faire part d'une histoire qui m'a touché », explique-t-il. C'est à partir de ce moment, selon le jeune homme, qu'il a été identifié comme « un intrus » au sein de la classe. Pour sa part, il en conclut ne pas être « conforme » par rapport à ses camarades qui ne sont pas touchés par ce qui l'émeut et sont « hostiles » envers lui.

Contrarié par l'ambiance scolaire[1], Boris en parle dans l'entretien avec un dédain. Il se fait quelques amis hors de l'école : ils sont tous de « drôle de types », « originaux » ou, comme le dit l'interviewé, « avec les mêmes problèmes [que lui] », c'est-à-dire éprouvant des difficultés d'insertion dans l'environnement scolaire. Leurs loisirs communs consistent à pratiquer des reconstitutions historiques, à écouter de la musique, à jouer ou dessiner sur l'ordinateur. Ces activités engendrent chez l'interviewé, selon sa propre

[1] Un consensus entre l'interviewé et ses parents au sujet de l'institution scolaire apparaît de manière relativement nette dans l'entretien avec Boris. Selon cet interviewé, quand il n'avait pas envie d'aller à l'école et voulait « rester toute la journée à la maison, dans le lit, avec un bouquin », ses parents l'autorisaient à le faire, en rédigeant un mot d'excuse mentionnant que leur fils n'était pas en bonne santé (son père est un ancien militaire qui a fait un transfert vers le monde privé de l'entreprise tout au début des années 1990, et sa mère a suivi des études en économie). On peut aussi noter que Boris utilise les mêmes mots et expressions en décrivant ses parents (« exceptionnels » et à la fois « adéquats », « cultivés, intelligents et intéressants » ; « je suis fier d'eux, même si c'est un peu trop pathétique », « ils ne sont certes pas d'un cercle d'intelligentzia qui avait des soirées littéraires avec [Joseph] Brodsky [poète de Leningrad, émigré aux États-Unis] , mais ils sont très lecteurs ») et sa seule enseignante d'école qui lui est sympathique (« adéquate », mais aussi « drôle » et « atypique » ; « mon étoile jusqu'ici, soyons un peu pathétiques », « trop bonne en effet pour être une simple professeure d'école », « une dame de l'intelligentzia de Leningrad, chez qui, je suppose, Brodsky, lui, buvait du cognac et déclamait sa poésie », « une personne très intelligente »). On constate, à travers ces évocations, une connivence et un accord implicite entre Boris et ses parents au sujet de l'école que ce premier fréquente.

expression, « une autre mine » que celle de ses camarades de classe ; l'école devenant pour lui « un univers étranger », de moins en moins investi.

À travers les évocations d'autres moments de vie, faites par Boris, on constate qu'il cherche constamment un univers « amical », « humain », mais aussi « original », loin de tout ce qui est « officiel », « hostile » et « ordinaire ». Il trouve pourtant à peine le contexte qu'il souhaite. Après l'école, l'interviewé entre à la faculté des relations publiques d'une « petite université privée » de Saint-Pétersbourg, mais abandonne ses études au milieu de la troisième année, déçu de ce qui lui est enseigné (des « truismes sur l'harmonisation de la société ») et de ce qu'il observe et est amené à faire durant son stage d'études à la municipalité de Saint-Pétersbourg (« des communiqués de presse, officieux jusqu'à dégoûter », « des beuveries communes, dans un sauna »).

Boris a envie de faire « quelque chose de créatif ». Par l'intermédiaire de ses connaissances, il se met à travailler dans « une petite compagnie publicitaire » à Saint-Pétersbourg. Il y reste trois ans, passant du poste de webdesigner à celui de directeur du service web comportant trois personnes, dont lui-même. L'interviewé décrit son lieu de travail comme « un paradis » où tout le monde se connaît, où tous sont « cool » et « chaleureux » ; le soir, les collègues se retrouvent autour d'un verre pour discussions et échanges. Le directeur de l'agence est défini par Boris comme « un mec incroyablement sympa qui s'est immédiatement emparé de [son] cœur ». Les difficultés arrivent pour l'interviewé lorsque la petite compagnie commence à grandir et quitte ses « locaux mignons sur Nevski, quelques salles seulement au-dessus du cinéma Avrora » pour s'installer dans « un loft énorme, métro Dostoïevski » :

> Tout n'était plus comme avant. Ça a commencé à s'agrandir, de nouvelles personnes sont arrivées. On a introduit des réglementations, des CRM. Tout devenait de plus en plus officiel, formalisé. Notre petite compagnie de partisans des mêmes idées se transformait en une grande machine qui fabrique et vend de la publicité pour le grand public.

Boris démissionne et trouve un travail, toujours grâce à des contacts informels, de webdesigner pour un petit magazine de sport qui vient de paraître. Il y trouve ses « deux meilleurs amis pour la vie », avec qui il s'occupe, aux heures de bureau, de la photographie argentique. Pourtant, comme il le dit, avec l'arrivée d'un nouveau directeur, « l'atmosphère commence à se dégrader ». L'interviewé démissionne. Il effectue, comme photographe, quelques commandes en free-lance, puis intègre, à l'aide d'un ami, une

agence moscovite privée qui « s'occupe du marketing en ligne ». Boris y est manager de projets. Tout lui plaît là-bas, surtout « l'atmosphère amicale » et « les gens charismatiques », « créatifs » et « hors du commun » parmi ses collègues. Il s'exerce en parallèle comme photographe, en free-lance et « pour [lui]-même » (durant l'entretien, il parle longuement et avec plaisir de l'ensemble de ses projets et commandes photographiques).

Une fois adulte, Boris est ainsi soucieux d'exercer une activité peu susceptible d'être institutionnalisée, ni « formalisée », ni réglée par « des CRM ». Il est dégoûté également des « truismes » et du « grand public ». En comparant sa ville natale et Saint-Pétersbourg, le cercle informel d'amis et le milieu scolaire, ses lieux de travail en amont et en aval de son insertion, la France et la Russie, il se sert des mêmes couples d'opposition : on y retrouve, d'un côté, les adjectifs comme « petit » (« mignon »), « chaleureux » (« sympa », « cool », « humain ») ou « original » (« créatif », « charismatique »), et, de l'autre, « grand » (« énorme », « colossal »), « impersonnel » (« officiel », « officieux », « formel », « indifférent », « hostile ») ou « commun » (« ordinaire », « banal »). Cette opposition n'est pas binaire, mais multi-axe : Boris ne veut surtout pas appartenir à « la majorité », ceux qui adhérent et se soumettent docilement à une machinerie de l'« officiel ». Il expose aussi dans l'entretien toute une théorie d'« un milieu répressif » et « antihumain » qui est la Russie. Celle-ci est construite principalement d'« immeubles gris à sept étages ». Ce milieu « écrase » ce qui est individuel. La personne qui y est placée a ainsi toutes les chances de « devenir [elle-même] un immeuble gris à sept étages » (« si un dérangement n'a pas eu lieu », précise-t-il). Un manque de « visages intéressants » que ce jeune photographe souligne en parlant de son pays est interprété par l'interviewé comme une conséquence de cette hostilité du monde national où il est plus raisonnable pour chacun de ne pas se signaler en tant qu'individualité. Si l'on peut reconnaître que l'argumentaire de Boris se renforce et s'enrichit à l'âge adulte[1], il n'en reste pas moins que

[1] On peut noter que les critiques de Boris concernant la Russie sont très construites. Il est éloquent ; ces propos sont argumentés et exemplifiés :

> [La France,] c'est aussi un système, mais il est humain. Comment ça s'appelle chez vous, en sociologie ? L'échange social ? Quand l'État fait subir des choses aux citoyens et qu'en échange il leur fournit des services. Moi, par exemple, je suis pour payer les impôts en France, parce que je sais ce que je peux avoir en échange. Pourquoi payer les impôts en Russie ? Je ne comprends pas ! Il n'y a pas d'échange. Je ne reçois rien de mon État. Bon ben, bien sûr, j'en reçois des choses. Le chauffage municipal. Parfois. Mais quand à Saint-Pétersbourg il faisait moins 38 °C et que l'électricité était tout le temps en panne parce que tout le monde se servait de chauffages électriques, tu te rappelles ce que Matvienko [Madame le maire de Saint-Pétersbourg en 2003-2011] nous a dit ? [Elle nous a dit :] « Chers Pétersbourgeois, nous avons des pannes d'électricité et je vous prie de prendre conscience et… de vous passer de radiateurs électriques. Cela nous faciliterait pour régler

son attitude envers son pays se forme bien avant, lors de sa fréquentation de l'institution scolaire. Or, c'est à l'école que l'interviewé fait sa première expérience d'indifférence et d'hostilité du monde institutionnel russe, et celle-ci ne fait que se confirmer par la suite. C'est ainsi que Boris « n'hésite pas une seconde » à quitter son pays. Il quitte également la France, quelques années après notre entretien, pour aller en Géorgie.

Ceci dit, il convient de citer de nouveau les propos d'Éfim (cf. chapitre 1) sur « cet état d'esprit » qui l'atteint « périodiquement » et qui consiste à souhaiter « s'en aller » en Occident. Son cas illustre également que l'irritation qu'éprouve cet interviewé non mobile envers son pays est éduquée à compter de ses années scolaires mais que l'émigration n'est pas sa seule issue effective. Tout comme plusieurs de ses amis, ce jeune cinéaste vit « des années et des années » en ayant des « coups de colère contre tout ». Éfim entreprend toutefois d'autres actions que celles qui pourraient l'amener vers un départ à l'étranger. Moscovite, il déménage à Saint-Pétersbourg. Metteur en scène diplômé, il effectue, au moment de l'entretien, une formation en ébénisterie. Il entend enfin, dans un avenir proche, descendre en province russe peu urbanisée, « pour vivre à [sa] mesure », mener une « vie saine » et pour pratiquer, de façon équilibrée, des activités intellectuelles (« lire, écrire, réfléchir ») et manuelles. Le cas de Vadim peut aussi être évoqué à ce propos. En effet, ayant fait le choix du chez soi, une thèse à Novossibirsk abandonnée, l'interviewé travaille dans le bureau de ses parents à Omsk, mais sans se considérer comme « un vrai architecte praticien de vocation ». Vadim s'engage parallèlement dans un militantisme urbain très prononcé, étant en tête d'un « groupe d'opposition », comme il le dit. Son récit

---

de nombreux problèmes liés à ce froid exceptionnel. » Tiens, et pourquoi ne pas dire tout simplement : « Chers Pétersbourgeois, je vous prie de vous déshabiller, de sortir de vos maisons et de succomber au froid dans la rue. Cela nous faciliterait que vous mourriez. » ? […] La France est plus humaine par rapport à moi, et malgré le fait que je sois étranger, je me sens mieux ici que dans mon pays. Je t'en dis plus. Si François Hollande vient dans ce café et me demande : « [Boris], veux-tu la nationalité française, mais c'est à condition de refuser la tienne ? », je lui dirai : « Pas de problèmes, François, ça me convient parfaitement. » Tu comprends, je n'hésiterais pas une seconde ! [...] Pourvu que je ne vive plus en Russie, pourvu que j'aie la possibilité de faire ce que je veux faire, dans un endroit normal, intéressant, humain. Je ne crois pas qu'il faille aimer sa patrie malgré tout. « Il faut aimer sa patrie, » [dit-on]. Pourquoi ? On étouffe tous en Russie, on t'y humilie sans cesse. Pourquoi aimer la Russie ? Je ne veux pas passer pour un ingrat, mais je connais tellement d'exemples d'absurdité, d'injustice, de cruauté dans notre pays par rapport aux gens, pas seulement par rapport à moi, à ma famille ou à mes amis, mais par rapport à d'autres gens que je ne connais pas du tout, mais à la place de qui je pourrais me retrouver. [Il évoque ensuite l'histoire de la ville de Krymsk, qui a eu de la résonance en Russie comme un exemple de l'indifférence des fonctionnaires d'État envers les citoyens russes. Ainsi, à l'été 2012, des pluies torrentielles se sont abattues sur une région au sud de la Russie. Les habitants de Krymsk n'avaient pas été prévenus du danger par les autorités locales, bien au courant des risques d'inondation ; aucun état d'urgence n'avait été décrété. Le nombre des victimes mortes des inondations s'étant produites la nuit a ainsi dépassé 170.]

concernant des protestations ou des défenses de différents projets urbains dans sa ville d'origine (dont le plus cher pour lui concerne la forteresse d'Omsk) constitue une bonne moitié de notre entretien de cinq heures, qui se déroule par Skype pendant l'été 2013. Dans ce même entretien, il apparaît que Vadim existe dans un univers quasi totalement virtuel et très solitaire. Un passage sur une « cellule individuelle » sert à décrire son espace quotidien de vie. Il se dit ne pas trop comprendre les habitants d'Omsk dans leur majorité, et ne pas être trop compris par eux, car ce milieu est, à son avis, « agressif » et « peu instruit ». Il avoue généralement peu sortir, se déplacer quasi uniquement entre son appartement, le bureau de ses parents et leur datcha, avoir peu de « vrais amis », ne pas supporter les transports en commun, « la foule », « ces gens », avoir peu besoin de contacts personnels : car « tout peut régler par Internet », « on peut communiquer à distance ». De toute évidence, d'autres formes d'exode se pratiquent par ces interviewés non mobiles qui éprouvent un sentiment d'extranéité par rapport à leur pays, mais ce sans effectuer une carrière migratoire.

Le harcèlement *scolaire et la formation du souhait d'une revanche sociale*

Les cas examinés nous enseignent, entre autres, que les origines du rapport difficile envers les institutions peuvent prendre source dans des expériences qui sont loin d'être extraordinaires et que chacun peut vivre, de façon plus ou moins intense et prolongée. Le rejet de l'école, susceptible d'avoir des conséquences tangibles sur la vie ultérieure, peut se produire suite à des événements tout banals, comme le changement d'école, ou à des activités toutes légitimes, comme la lecture. Certaines caractéristiques, corporelles (taille, corpulence, « beauté » ou « type ethnique ») ou autres (premier de la classe, nom de famille, signes extérieurs de pauvreté, etc.), reviennent en outre dans les propos comme des prétextes de harcèlements, plus ou moins graves, subis de la part des camarades de classe, et de solitude ambiante vécue consécutivement. Sabina se dit ainsi être une « fille moche, pas cool » comparativement à ses camarades de classe, Rosa était, selon ses mots, « trop grande », « asperge », Michaïl – « gros, obèse ». De même, le nom de famille de Yulia fait rire d'autres élèves, et aux surnoms « famille nombreuse » et « piocheuse » s'ajoute un autre, dérivé de son nom de famille. Ces différences et détails parfois minuscules peuvent prendre une importance démesurée[1] et influencer le déroulement de la

[1] Comme le conclut Erving Goffman dans son étude des usages sociaux des handicaps, tout peut être stigmatisé, même « la beauté physique ». Goffman E., Stigmate, op.cit., p. 151.

scolarisation ainsi que le rapport à l'institution scolaire et à soi, ainsi qu'à son pays d'origine.

Il n'est pas rare que les enseignants et le personnel d'école contribuent à créer une telle situation. Nous l'avons constaté pour Yulia : c'est sa professeure qui se permet de remarquer – à haute voix – que le vêtement de l'interviewée paraît être fabriqué à la maison ; c'est l'école qui installe à la cantine une table à part pour les enfants de familles nombreuses, un véritable dispositif de la stigmatisation. D'autres témoignages confirmant ce rôle, parfois très violent, d'adultes ne manquent pas[1]. Ainsi, une image dégradante de Sabina quant à elle-même se construit avec la participation de son enseignante dans le primaire. Celle-ci qualifie décidément de mauvaise son écriture et considère cette élève comme une fille désordonnée, voire malpropre, celle qui ne prend pas de soin de ses cahiers, mais aussi de sa robe scolaire, de ses mains et de ses cheveux. C'est ainsi que Sabina se souviens d'elle-même comme d'une « fille moche ». L'histoire d'une « mauvaise écriture » figure aussi dans l'entretien avec Polina : ses cahiers sont « sales » et c'est pour cela qu'elle ne peut pas se nommer bonne élève dans toutes les disciplines.

Les caractéristiques de l'école fréquentée, ainsi que les modalités de la socialisation familiale, convergente ou divergente par rapport à l'école, sont bien sûr à prendre en compte. Notons que la petite taille d'Andrey Z., bien qu'elle constitue pour lui un stigmate à gérer, ne l'amène pas à l'exclusion ni au rejet de l'école. Or, il bénéficie de moyens pour s'affirmer dans celle-ci, et son école apparaît aussi comme un endroit d'un entre-soi social dans lequel, dit-il, la violence ouverte ne se pratique pas. Andrey Z. parle ainsi de ses difficultés en s'amusant :

> Puisque j'étais le plus petit dans notre classe… Ça, si l'on adopte l'approche franchement psychologique, ça a eu des effets… négatifs. Il y a eu par exemple une période, de mes treize à quinze ans, lors de laquelle je n'ai pas pu m'intégrer dans le groupe des garçons les plus prisés de notre classe. [il sourit] J'avais des amis, mais… ce groupe des garçons les plus populaires… [m'était inaccessible.] On les appelait les Pères. [en souriant] Nous étions enfants. [en souriant] Eh oui, assez longtemps, je n'ai pas pu devenir un des Pères de notre classe. [À la fois ironique (distance prise avec les années) et solennelle, sa façon de prononcer le nom de ce groupement suscite des rires.] […] Pour entrer dans ce groupe, il fallait être sûr de soi, fort. Il fallait faire du sport. Il n'était pas indispensable de bien étudier. […] Il y avait six Pères dans notre classe. [rires] Un tiers environ de tous

[1] Cf. aussi le témoignage de Sérafima quant à l'interdiction, dans le jardin d'enfants qu'elle fréquente, d'aller aux toilettes pendant la sieste.

> les garçons. Les autres, ils n'étaient bien sûr pas marginaux. C'était quand même une école pour les enfants de bonne famille. Il n'y avait pas de conflits durs. Mais une hiérarchie et… les Pères. [rires]

Dans le cas d'Irina, le ton est manifestement différent quand elle parle de son expérience scolaire. On comprend que ses difficultés ne lui semblent pas amusantes, même avec le temps qui s'est écoulé. Une amertume, une colère, une rancœur colorient ses propos quand elle parle de l'école. Irina est ainsi harcelée, de manière publique et répétée, par ses camarades pour son nom de famille (elle porte le nom de son père qui n'est pas d'origine slave et avec qui elle ne fait par ailleurs connaissance qu'à l'adolescence) et pour son physique (l'interviewée a les yeux bridés ; elle est ainsi surnommée à l'école « Tatare-Mongole »). Sa mère travaille comme enseignante d'histoire dans cette même « gymnasia classique privée » que l'interviewée fréquente, mais cela ne protège pas cette dernière, et peut-être même au contraire aggrave sa situation. En tout cas, elle se décrit comme toute seule face à l'ensemble des élèves qui ne manquent pas l'occasion de l'humilier, en toute impunité.

Surtout, l'expérience d'une école élitiste devient pour Irina, dont la famille vit une « pauvreté catastrophique » à l'époque[1], une expérience d'inégalité, notamment en ce qui concerne les vêtements et les loisirs : si d'autres élèves de la classe sont habillés « comme les filles du magazine Yes », elle est « habillée comme une SDF ». Et elle ne part jamais en vacances jusqu'à ses dix-huit ans. Elle est « de la merde » aux yeux des autres enfants qui sont « arrogants » et dont les familles sont beaucoup plus fortunées que la sienne. Voici comment l'interviewée termine son récit sur les années passées à l'école :

> Cette école m'a traumatisée. Tout était tellement injuste là-bas. Je me disais que je partirais [en France] et qu'ils [mes camarades de classe] comprendraient tous que je ne suis pas de la merde.

Elle se répète lorsque je lui demande de parler sur le devenir de ses camarades d'école :

> Personne n'est devenu quelqu'un. [avec un ton quelque peu triomphal] Personne ! Maintenant, j'aimerais bien aller à la réunion d'anciens élèves, j'ai des choses à

[1] Voici un extrait de son entretien, plein d'expressivité et d'amertume, où elle parle de ses conditions de vie :
> Pour ma famille, c'était une pauvreté catastrophique [durant mon enfance] de sorte que, parfois, il n'y avait rien à manger à la maison et qu'on n'avait pas les moyens de payer le loyer. On avait une énorme dette. En bref, c'était pénible… Nous savons tous quels étaient les salaires des instituteurs d'école à l'époque. [...] Par chance, mon grand-père travaillait, il apportait souvent de la nourriture : du pain, du sucre ou des pommes de terre. Le plus souvent, il n'apportait pas d'argent. Je me souviens qu'une fois il a apporté deux vestes en cuir et deux couvertures en laine au lieu du salaire. Les voilà, mangez-en pendant un mois !

> raconter à mon sujet. [elle sourit sarcastiquement] […] [Certains de mes anciens camarades de classe] m'ont écrit sur des réseaux sociaux : [elle parle sur un ton sucré, en mimant] « Coucou [Irina], chérie, on a entendu dire que tu étais à Paris. Comment ça va ? Tu nous feras visiter la ville ? » Grave ! [sur le ton décidé] Les cons ! [Elle ajoute une phrase obscène comportant le souhait de faire partir ses camarades de classe quelque part au loin.]

Tout au long de l'entretien, l'interviewée parle de privations d'ordre économique durant son enfance auxquelles s'ajoutent des souffrances liées à une prise précoce de conscience de sa condition désavantageuse par rapport à d'autres (elle se dit par exemple ne pas être née « sous une heureuse étoile »). Après une première gêne (j'ai l'impression qu'elle va pleurer en parlant de sa scolarisation et, plus généralement, de son enfance marquée par les privations, et je change de sujet), Irina y revient et expose en effet volontiers ses souffrances comme si les mettre en récit lui apportait une sorte de gratification postérieure. Est même formulée, dans la tonalité de son discours, une certaine accusation à mon adresse de cette injustice ressentie, mais que je n'avais pourtant pas causée. Figure en outre dans ses propos un systématique abaissement de ses camarades de classe qui sont, selon elle, dotés économiquement, mais pauvres culturellement (« Parler avec eux de la littérature ou de l'art était inutile, » dit-elle par exemple avec un dédain).

Un fort désir de reconnaissance et un esprit de lutte se révèlent de ses propos. La pratique intense du piano l'aide vraisemblablement à restaurer une estime de soi ; fort probablement, son rêve à l'époque est de devenir une pianiste célèbre. En tout cas, la durée de son éducation musicale (onze années) et sa relative réussite (adolescente, Irina participe à des concours internationaux) ne peuvent pas reposer exclusivement sur le fait que les adultes qui éduquaient l'interviewée « insistaient énergiquement » sur sa pratique instrumentale. Y compte sa propre envie de prendre le dessus sur l'environnement scolaire accidenté. Pareillement, Irina part étudier à Paris avec le rêve d'apprendre le métier de comédien. Même si au moment de l'entretien, quatre ans après son arrivée sur le territoire français, ce rêve est disqualifié et exposé ironiquement (« C'était encore un peu… un rêve naïf… Ben, une fille de province qui veut devenir une grande comédienne, qui vient conquérir Paris et toutes ces bêtises… Maintenant, je prends les choses comme elles sont,

sans illusions »), la scène et la gloire la tentent clairement[1]. À la différence de Yulia, Irina, cette ex-harcelée, ne se replie pas sur elle-même, mais se bat ouvertement.

Dans les récits de certains autres interviewés sur leur expérience scolaire figure également un arrière-goût de souvenirs douloureux, accompagné d'une irritation et d'un mépris envers l'école. Entre leur cas et celui d'Irina, pouvant être qualifié d'extrême, ne réside qu'une différence de degré[2]. Les frustrations vécues à l'école communiquent à plusieurs interviewés une énergie de batailler, et un réel projet d'une revanche mûrit alors, très visible en analysant certains parcours. Cela constitue un ingrédient non négligeable dans la carrière de mobilité, parfois quasiment une seule ressource tangible qui peut être exploitée pour transformer l'obstacle en défi et préparer un départ.

Ainsi, d'après le récit de Rosa, on constate que son voisinage, incarné par ses camarades de classe dans une école renforcée en français, jouissant d'une relative abondance, l'a profondément marquée. Elle perçoit le monde de ceux-ci comme rempli de plaisirs, de consommation et de divertissements (c'est Rosa qui « bosse », tandis que les autres élèves « voyagent en France et partout dans le monde »). Rosa est parallèlement exclue des flirts amoureux entre paires, car elle est de « trop grande » taille. Elle est une élève brillante en français, mais déteste en même temps cette langue qui n'est associée qu'au scolaire du fait de son expérience. Un court voyage en France, qu'elle effectue en étudiant à l'université, déclenche chez elle une possibilité de changement et un espoir de prendre sa revanche

[1] Après ses études théâtrales, Irina ne poursuit pourtant pas une carrière de comédienne. Elle travaille à Paris en médiation culturelle. Une des raisons de son abandon du métier pour lequel elle a été formée en France est le sentiment d'humiliation que l'interviewée, devenue depuis longtemps extrêmement sensible vers tout signe de déconsidération, ressent lors des castings où, comme elle l'exprime, « on nous regarde comme des marchandises, comme des chevaux, comme des esclaves ». Elle s'occupe ainsi d'organisation d'événements culturels et artistiques, et participe activement à des manifestations diverses, comme celles liées à la protection des droits des groupes minoritaires ou à l'accusation des injustices et des violences relevées.

[2] Il s'agit aussi fort probablement de dispositions différenciées à rendre verbale une expérience malheureuse vécue. Dans l'entretien avec Michaïl, on peut ainsi noter un effort de se présenter sous un meilleur jour, de ne pas exposer le négatif et de donner une belle image de soi. On ne sait pas en effet si ce garçon « obèse », comme il se caractérise à l'école, a été harcelé. Mais on sait qu'à treize ans il se met à pratiquer intensivement « la danse sportive » (à savoir hip-hop et rap). Michaïl est clairement en recherche de reconnaissance et de performance corporelle, et, à quinze ans, devenu « souple et mince comme un jonc » (le rôle du personnage principal, le Moustique, dans le spectacle d'enfants « Muha-Tsokotukha », lui est également confié, rapporte-t-il), il quitte l'école secondaire, ainsi que « le monde étroit » de sa ville d'origine en province pour aller se former en danse à Saint-Pétersbourg. Il vise apparemment la formation en danse classique, mais ne parvient pas à intégrer ce milieu demandant une adhésion très précoce. Michaïl étudie ainsi l'art du cabaret dans un « très bon établissement de ballet, auprès du Music-Hall de Leningrad, la deuxième forte école de ballet après [l'Académie de ballet] Vaganova ». Jamais dans l'entretien ce danseur de cabaret ne se nommera par ailleurs comme tel : il est, selon ses dires, « artiste », voire « artiste de ballet ». « Quand je dansais encore au Music-Hall, dit-il par exemple, je regardais les spectacles du Lido et du Moulin Rouge, et à cette époque déjà, c'était… [un horizon qui me tentait.] C'est le rêve de n'importe quel artiste de ballet, de danser là-bas ! »

quant à une plénitude de la vie dont cette « asperge » et « piocheuse » à l'école s'estime être privée.

De même, les attitudes hédonistes qu'Anton attribue à ses camarades d'école (« les autres, ils ne voulaient pas trop étudier ») s'opposent dans son entretien à son propre « entêtement » (qu'il explique par le fait qu'il est Lion par son signe d'horoscope) et à ce qu'il appelle le « désir d'être toujours le premier, partout ». S'il travaille scolairement, ce n'est pas parce que l'institution scolaire l'y oblige. En l'écoutant, il a un esprit de travail qui lui est propre par essence et il en fait une qualité morale pour laquelle il attend une récompense. Ainsi, durant une de nos nombreuses conversations informelles, je reviens sur le sujet de sa bourse d'études et j'en parle, sur le ton de la plaisanterie, en termes de « cadeau de la part de la France ». Ces propos seront très mal perçus par Anton : « Cadeau, [tu dis] ?! Personne ne m'a fait de cadeaux. J'ai travaillé, j'ai bien mérité cette bourse. »

Pour résumer ce chapitre, des dispositions antérieurement formées peuvent se transposer, et des représentations acquises peuvent se généraliser afin de permettre aux interviewés de concevoir et de réaliser un départ étudiant. Celui-ci appelle avant tout un niveau élevé de la performance scolaire qui n'existe évidemment pas a priori. Les entretiens montrent que cette performance se construit en s'appuyant sur les discours et actions de familles et qu'elle prend fréquemment source dans des sentiments qui relient les parents et les enfants. De même, une croyance dans une valeur d'études, d'un diplôme, d'une formation institutionnalisée doit être inoculée au préalable pour que la perspective d'intégrer un établissement à l'étranger se déploie comme positive et souhaitable.

Lors de la réalisation – quant à elle – d'un départ, nombre de dispositions peuvent servir aux candidats à la migration étudiante. Si le départ pour des études se prépare difficilement et longuement, c'est alors une disposition à un effort volontaire qui s'utilise. S'il s'inscrit dans un cadre institutionnel davantage éphémère, une autonomie d'actions éduquée précédemment permet de réussir la démarche préparatoire. Un départ demandant une conformité d'actions, s'effectuant au croisement de la bienveillance et de la contrainte institutionnelles, peut en revanche se préparer si la disposition à l'autonomie n'est pas acquise. Une habitude à une multiactivité est également vitale dans le contexte de plusieurs départs, ainsi qu'une disposition au dilettantisme, autorisant à ne pas être parfait dans tous les domaines d'activité : en effet, un départ peut avoir lieu même s'il n'est pas

« brillamment » préparé. De surcroît, un perfectionnisme éduqué lors des périodes précédentes de vie peut aussi bien faciliter les préparatifs qu'y nuire. En somme, aucune disposition ne garantit en soi le succès de la préparation d'un départ étudiant.

Le souhait de migrer est en outre accoté, ou au moins compatible, à/avec un rapport plutôt négatif, au mieux distancié, envers son propre pays. Ce rapport peut certes avoir plusieurs sources, mais l'examen du passé scolaire des interviewés nous enseigne que plusieurs parmi ceux-ci ont vécu des tensions lors de leur fréquentation de l'école et que leur déconsidération de la Russie y est de telle ou telle façon liée. L'expérience scolaire difficile, faite d'ennui, de violences, d'isolement ou de harcèlements, souvent concernant de bons, voire d'excellents élèves, constitue en effet une partie de l'espace de la possibilité de la carrière migratoire. À cet égard, un pays préoccupé par une méfiance généralisée des jeunes envers leur État ou par des humeurs migratoires de ces derniers doit peut-être se demander si cette situation ne se produit pas suite à leur expérience malheureuse de la fréquentation des institutions étatiques telle l'école. Pourtant, afin de ne pas me cantonner à une vision négative et pathologisante, il convient de noter que la distance instaurée envers l'institution scolaire peut devenir une force constructive, permettant d'investir un éventail de projets – éducatifs, professionnels ou civiques. Dans ce sens, de nouveau, les expériences nationales difficiles, dont scolaires, ne peuvent pas être érigées en principe de migration. La distinction – mise au cœur de cette thèse – entre la carrière migratoire et l'espace social de sa possibilité reconfirme ici sa pertinence.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

La sélectivité et la banalité de la migration étudiante

Si la préparation du départ est le processus central dans la carrière migratoire étudiante, acquérir des compétences, des représentations et des dispositions compte également pour la concevoir, s'y engager et y progresser. La formation desdites compétences, représentations et dispositions, pouvant être définie rétrospectivement comme la première phase de la carrière, mais aussi et surtout en termes de socialisation, a été l'objet de cette seconde partie de la thèse. Après avoir examiné trois processus qui contribuent à apprendre qu'un départ à l'étranger est souhaitable et à construire des moyens de migrer comme étudiant, nous pouvons maintenant procéder aux conclusions suivantes.

La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères apparaît comme fortement valorisée par mes interviewés, mobiles ou non mobiles. À leurs yeux, il s'agit là d'une caractéristique importante propre aux personnes compétentes et compétitives, bien équipées pour réussir socialement et professionnellement. Si mes interviewés s'estiment à l'aise dans au moins une langue étrangère, ils en parlent avec une fierté peu cachée. Dans le cas contraire, mes questions à ce sujet leur sont manifestement pénibles et leurs réponses traduisent une gêne, voire une honte. La compétence linguistique apparaît en outre comme un « don » dont certains seraient dotés et d'autres non. Toutefois, les variations en matière de langues étrangères peuvent et doivent être traitées sociologiquement.

Les biographies des interviewés m'autorisent à soutenir l'idée qu'ils ont été inégalement dotés de chances d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Si les parcours scolaires d'une partie des personnes rencontrées apparaissent fortement axés sur l'apprentissage de langues, et ce de façon pérenne, d'autres sont loin de l'être. L'éducation linguistique se révèle en effet tributaire d'un ensemble de conditions, dont la situation économique de la famille d'origine, le diplôme et la position socioprofessionnelle des parents, la géographie de la scolarisation, les normes genrées de la performance scolaire (en général et en langues étrangères en particulier), ainsi que l'état du système national d'enseignement durant une scolarité concrète.

Les inégalités des interviewés en matière d'éducation en langues mènent à des inégalités dans leurs probabilités de concevoir un voyage d'études à l'étranger et de le réaliser. Tout au long de ma thèse, nous en avons eu de multiples confirmations. Notamment, envisager opportunément une éventuelle mobilité internationale, se voir d'emblée en possibilité pratique d'effectuer un départ étudiant, et enfin préparer ce dernier avec une rapidité et une relative facilité est en lien avec la qualité de l'éducation linguistique reçue. À la fin du quatrième chapitre, ce point a été de nouveau souligné, mais aussi relativisé.

En effet, des limites de la ressource linguistique dans le départ étudiant doivent être prises en compte, et pas seulement sa portée. La réussite de la préparation du départ tient à un ensemble de conditions : nous l'avons constaté en examinant, dans la première partie, les caractéristiques de ce processus. Les préparatifs peuvent dès lors ne pas aboutir pour des raisons autres qu'un déficit en matière de langues étrangères. Ce dernier peut également peser différemment sur la réussite, notamment en fonction des filières d'études, mais aussi des évolutions et oscillations des politiques d'accueil d'étudiants étrangers. De plus, comme j'ai tenté de le montrer, pour la majorité des jeunes Russes rencontrés, l'apprentissage des langues étrangères en lui-même ne suffit pas, même s'il est intense et prolongé, à acquérir une aisance linguistique ; celle-ci doit être travaillée spécifiquement. Enfin, avoir bénéficié d'une éducation linguistique poussée ne signifie pas forcément se considérer comme compétent en langues étrangères. À mesure que les interviewés progressent dans leur apprentissage linguistique, leurs critères de performance bougent et deviennent de plus en plus exigeants. À cet égard, une non-compétence en langues étrangères, ou une compétence faible, autorise parfois davantage à se penser capable d'exister dans un milieu linguistiquement étranger, universitaire ou quotidien. C'est ainsi que quelques départs se conçoivent et se réalisent, en réunissant la possibilité qui s'ouvre dans certains cas de ne pas faire certifier la maîtrise d'une langue étrangère et celle, offerte par une sorte d'innocence en matière de langues, de ne pas être trop perfectionniste quant à la compétence linguistique.

En outre, la comparaison entre l'anglophonie et la francophonie de mes interviewés permet d'affirmer que parler anglais n'est pas systématiquement une ressource pour effectuer un départ étudiant à l'étranger. En règle générale, cette compétence doit être accompagnée de moyens financiers importants pour assumer le prix des études dans les pays anglophones ou dans les établissements proposant un cursus anglophone. Elle place aussi souvent le candidat à la mobilité dans une concurrence plus forte que celle qui se

crée pour une place au sein d'un programme d'échange ou pour un financement d'études dans un pays ou un établissement non anglophone. La maîtrise de l'anglais se révèle ainsi parfois ne pas être convertible en mobilité étudiante effective, tandis que la maîtrise du français, langue globalement moins étudiée par les jeunes Russes, peut l'être, et ce souvent de façon inattendue pour les interviewés eux-mêmes.

L'éducation en langues étrangères doit en outre être confrontée à un processus autre – même si les deux sont liés –, que j'ai nommé la socialisation à l'étranger. Celle-ci permet la formation de représentations sur les pays étrangers, en l'occurrence occidentaux. Même s'il est difficile d'étudier les représentations – car elles sont complexes, parfois contradictoires, et évolutives –, il convient de mettre en avant l'idée que la socialisation à l'étranger est un processus traversé par tous les interviewés en tant que Russes et postsoviétiques. Il n'est pas propre exclusivement aux interviewés en mobilité, ni aux anciens élèves d'écoles renforcées en langues étrangères, ni à d'autres, souvent les mêmes, dont les familles possèdent les moyens de voyager ou de s'approprier autrement l'étranger occidental. Cette idée ainsi que les matériaux analysés pour l'asseoir nous amènent à reconnaître la banalité du processus en question. La formation du rapport envers l'étranger a ainsi été étudiée à travers l'examen des lieux classiques de la socialisation, tels que la famille ou l'école. La socialisation à l'étranger nous est apparue comme un processus précoce et transversal par rapport à d'autres processus socialisateurs, à l'instar de la socialisation politique ou celle du genre. Toutes les pratiques consommatrices des interviewés y sont pénétrées, et ce depuis très tôt. Les apprentissages qu'ils connaissent en famille, qu'il s'agisse d'enfants d'ouvriers, d'intellectuels ou d'hommes d'affaires, ou à l'école, y compris celle de masse, s'accompagnent d'acquisition de savoirs sur l'étranger, mais aussi sur leur propre pays par rapport à celui-ci. Certaines familles se retrouvent exposées à une grande précarité et à la pauvreté depuis le début des années 1990 ; elles enseignent à leurs enfants une méfiance envers l'État russe et leur apprennent à penser que, dans les pays occidentaux « civilisés », les citoyens vivent décemment. D'autres parents, sans connaître des difficultés matérielles similaires, se voient persécutés depuis la fin des années 1990, d'autant qu'ils avaient investi dans une reconversion professionnelle ou l'entrepreneuriat ; ils transmettent à leurs enfants des idées du même ordre. Pareillement, tout type d'école se révèle un dépôt de représentations sur l'étranger, sédimentées dans les programmes scolaires ou portées et incarnées par les enseignants. Dans ce sens, aucun interviewé n'a été privé d'occasions d'acquérir des représentations

sur l'étranger : pour cela, nul besoin de faire des choses particulières ou de se rendre dans des endroits spéciaux ; il suffit d'être socialisé tout simplement en tant que membre de la société russe.

Ainsi, une certaine égalité se restaure entre les interviewés bénéficiant de différents types d'éducation ou de cadres matériels de vie. Tous ont de multiples occasions de constater que la Russie et les pays occidentaux ne se ressemblent pas, et – souvent – que la comparaison ne joue pas en faveur de la Russie. Tous en principe peuvent apprendre à souhaiter un départ et à y voir une bonne chose. De plus, il ressort des entretiens que les produits des apprentissages les plus précoces de l'étranger ne sont pas forcément détruits et remplacés par des apprentissages plus récents, mais – même s'ils sont disqualifiés en tant que savoirs simplistes – continuent à guider les actions. Souvent, ces expériences anciennes et nouvelles concordent tout à fait, et la supériorité de l'étranger ne cesse de se confirmer au fil des années. Il se peut également que – comme j'ai essayé de le montrer à la fin du cinquième chapitre – les interviewés s'attribuent un rapport davantage pratique, sinon réfléchi à l'étranger et se démarquent de ce qui est défini dans leurs entretiens comme une admiration soviétique aveugle envers l'Occident. Il convient néanmoins de souligner que ce nouveau rapport à l'étranger est aussi produit par une socialisation, d'ailleurs en continuité avec sa forme plus ancienne. Tout se passe comme si, pour ces interviewés, un « Occident imaginaire », peuplé de biens matériels et culturels, s'épuisait et perdait son attractivité en tant que résidu de l'époque soviétique, mais ce n'est qu'au profit d'un autre Occident, construit plus récemment et prétendant être plus réaliste.

Cependant, des divergences entre les interviewés resurgissent en lien avec le cadre matériel et culturel de leur socialisation et leur genre. Premièrement, un rapport même positif à l'étranger peut être plus ou moins légitimable, et donc plus ou moins convertissable en départ étudiant. Par exemple, une admiration pour la culture française qui peut s'entretenir, comparativement à la maîtrise de la langue française, quasiment gratuitement, est susceptible d'être qualifiée par les interviewés davantage comme un rêve creux que comme un projet d'aller en France. Deuxièmement, la socialisation à l'étranger est empreinte de la dimension genrée, ce qui nous permet d'affirmer que se socialiser en tant que femme signifie avoir plus de chances de se construire un goût pour l'étranger, et ce pour plusieurs raisons, à commencer par une plus grande implication des filles dans leurs études à l'école et dans la lecture, l'une étant un lieu de la socialisation à l'étranger et l'autre une de ses pratiques.

En outre, tout comme les compétences linguistiques, les produits de la socialisation à l'étranger ne garantissent pas le départ étudiant, même s'ils peuvent y contribuer. Les « prooccidentaux » sont nombreux parmi les interviewés non mobiles, ce qui confirme que la socialisation à l'étranger ne permet de constituer que l'espace de possibilité de la carrière migratoire et non pas cette carrière elle-même, qui se réalise – rappelons-nous les conclusions de la première partie – via la préparation du départ.

Enfin, une thématique tout autre a été traitée dans le dernier chapitre de cette thèse. En effet, les compétences en langues étrangères ou la socialisation à l'étranger, même dans ses formes qui se prêtent le plus à être traduites en migration, ne suffisent pas à elles-seules pour pouvoir souhaiter et préparer un départ étudiant. Est également nécessaire l'illusio scolaire qui s'éduque indépendamment de ce qui peut être renvoyé au domaine des représentations sur l'étranger et des compétences pour se l'approprier. Elle se traduit par une croyance dans la valeur des études, permettant ainsi de s'y impliquer pleinement, quand bien même elles seraient longues et difficiles. Comptent aussi des dispositions plus générales, et parfois contradictoires, telles, entre autres, la disposition à produire des efforts ou celle à la pluriactivité, ainsi que les attitudes envers l'autorité et le pouvoir. Sur ce point, de nouveau, les interviewés semblent tous susceptibles d'acquérir telle ou telle disposition pouvant les amener à souhaiter un départ et pouvant être utilisée dans le contexte des préparatifs. Tous ne sont pas pour autant en condition de construire certaines dispositions, ni non plus toutes parmi celles qui peuvent être requises lors de la préparation du départ.

En fin de compte, l'espace social de la carrière de mobilité internationale étudiante apparaît relativement hétérogène : les représentations qui permettent cette carrière sont plutôt communes, et il n'y a pas de compétences ou de dispositions qui y amènent directement, assurent à cent pour cent sa réussite ou au contraire l'interdisent. La conception d'un voyage d'études et sa préparation peuvent être menacées dans les cas dans lesquels tout semble prédire leur accomplissement, et inversement. À cet égard, la carrière migratoire étudiante n'est pas réservée exclusivement à des groupes particuliers au sein de la population d'étudiants russes ; il n'en reste pas moins qu'elle peut être de « gamme » plus haute en quelque sorte et s'opérer plus sûrement, plus facilement et plus rapidement selon les groupes sociaux et les configurations individuelles dans leur intérieur. De ce point de vue, les produits du processus de socialisation jouent un rôle,

certes difficile à quantifier dans la mesure où ils forment des combinaisons complexes individualisées, mais que l'on ne saurait pas – sous ce prétexte – exclure de l'analyse.

CONCLUSION

Bilan et perspectives

Étant le produit d'une longue démarche, cette thèse expose non seulement des résultats, mais aussi le chemin parcouru. Elle n'a pas la prétention d'apporter des réponses exhaustives, ni a fortiori les seules possibles. Elle rassemble en revanche quelques éléments pouvant aider d'éventuelles recherches ultérieures, et vise à esquisser des problématiques dont chacune mériterait d'être développée dans une investigation à part.

Je n'aspirais en particulier qu'à défricher un domaine très peu connu qui est la mobilité étudiante des Russes d'aujourd'hui. Les pistes proposées permettent d'envisager la migration pour des études non pas comme l'effet conjoint de variables ou de facteurs d'attraction et de répulsion, mais comme une action ayant une logique propre de déroulement et demandant, d'une part, des conditions particulières d'accomplissement et, d'autre part, des produits d'expérience passée incorporée, permettant d'agir dans ces conditions. Les approches par carrière et par socialisation ont guidé ma description de cette action migratoire ; cette démarche descriptive m'a vite menée à des problématiques sociologiques plus générales que la mobilité internationale étudiante, telles que la relation entre les individus et les sociétés, notamment l'intériorisation par les premiers des structures des secondes, ainsi que la distribution des moyens d'agir au sein de celles-ci ou les partages entre l'inné et l'acquis. À cet égard, ce travail ne porte pas que sur la Russie ou sur les Russes qui migrent, quoiqu'il ait toutes les chances d'être perçu exclusivement ainsi. Par ailleurs, le manque d'une « russisté » dans les pratiques décrites m'avait déjà été reproché dans ma toute première recherche sur les photographes, notamment ceux qui choisissaient l'argentique pour le volet classique-artistique de leur activité, réservant au numérique le rôle plus prosaïque d'enregistrer la vie quotidienne, sinon celui, plus avant-gardiste, d'expérimenter et de créer de nouveaux effets pour un coût modeste. Faire ressortir la spécificité des photographes russes, sur les témoignages desquels la recherche a été bâtie, ne m'intéressait pas, au contraire du mécanisme selon lequel s'opéraient leurs choix ; ce dernier est celui de la distinction – entre l'art et l'ordinaire, le classique et le

moderne, le coûteux et le bon marché. De façon similaire, je ne cherchais pas de spécificité russe en décrivant la préparation du départ étudiant. D'autres thématiques me préoccupaient dans un premier temps : comment on apprend à souhaiter quelque chose, comment on décide d'agir, comment on se maintient dans l'activité choisie et dans l'incertitude, etc. De même, en examinant les expériences socialisatrices de mes interviewés, je ne me posais pas comme but de décrire le monde russe, mais de montrer que leurs compétences scolaires différaient et comment cette différence se produisait, mais aussi que leurs représentations se construisaient de sorte qu'ils souhaitent un départ étudiant à l'étranger, et que la réflexion pouvait s'exercer sur la formation des façons de penser et des capacités d'agir – aucunement « migrantes » mais permettant de migrer, à savoir préparer le départ. La préparation du départ de demandeur d'asile, par exemple, diffère sans doute de celle d'étudiant, mais elle peut être analysée, tout comme n'importe quelle autre migration, selon le schéma proposé.

Cette thèse a été en outre pour moi une occasion de découvrir ce qu'est la sociologie, à savoir non pas un discours ni un débat politique, philosophique ou social, mais une investigation empirico-réflexive, ou – on peut dire – une pratique et une réflexion sur cette pratique. Ces deux activités sont imbriquées et peuvent se détruire ou muter si l'on néglige l'une ou l'autre et faute d'instruments pour les exercer et les concilier. Ce travail qu'est ma thèse doit aussi être compris comme une recherche et une élaboration de ces instruments et, pour citer Bernard Lahire, comme « une conquête sur soi et contre soi autant que sur et contre les autres »[1].

La richesse du matériau empirique et des descriptions sera probablement jugée comme un point fort de cette recherche, et une insuffisance des développements théoriques comme son défaut. Je ne serai qu'en partie d'accord avec cette vision. Celle-ci tend en effet à distinguer un travail de la description, considéré comme peu qualifié et quasiment sale, d'un travail de conceptualisation, vu comme une activité supérieure. Mais ce dernier ne peut pas ignorer le premier. La faculté de théoriser en faisant l'économie des descriptions s'acquiert peut-être avec l'expérience, en avançant dans l'étude sociologique ; cette façon de procéder n'était pourtant pas la mienne durant mon enquête. J'avoue pour autant volontiers que je pourrais pousser plus loin mes idées ; le manque de temps et de distance temporelle envers ce que j'ai créé, ainsi que mes inaptitudes, sans doute acquises et à réajuster dans l'avenir, à exercer certaines formes de travail intellectuel ont empêché de

[1] Lahire B., *L'invention de l'*« illettrisme », op.cit., p. 319.

possibles développements. Ma recherche n'est en même temps pas dépourvue de cadre théorique organisateur fort ; et je constate, avec un recul, que, commencé dans la perspective darmonienne (carrière et son espace de possibilité), mon travail se termine davantage dans la perspective lahirienne (sans bien sûr que ces deux s'opposent), ce qui permet au final d'avancer que la réussite des préparatifs – ou leur échec – renvoie aux dispositions incorporées qui ont rencontré – ou non – leur contexte d'actualisation lors de la préparation du départ[1]. D'autres retours réflexifs auto correcteurs sont sans doute à effectuer.

Le fait de ne pas avoir mentionné tel ou tel auteur ayant écrit sur la migration ou sur la Russie peut aussi m'être reproché. La bibliographie peut paraître courte, ne dépassant pas trois centaines d'items ; elle n'est en revanche pas gonflée et ne comporte que les auteurs qui m'ont aidé à avancer et que j'ai travaillés, autant que possible, à fond. C'est la possibilité d'apprendre la méthode, la façon de problématiser et de réfléchir avec le matériau qui m'était importante en lisant, et moins la proximité du terrain ou du domaine. Quoique mon objectif n'ait pas été d'effectuer un recensement des différentes recherches existantes, je cite peut-être insuffisamment des collègues, surtout concernant la production en anglais et en russe. L'explication est pourtant simple : pour apprendre à écrire en français, langue que je n'ai étudiée ni à l'école ni à l'université en Russie, je devais lire en priorité en français. Et j'avais parfois du mal à traduire les idiomes d'une science nationale dans celles d'une autre. En même temps, je ne pense pas que cette particularité individuelle, due à mon éducation, puisse être généralisée ou servir de contre-argument à l'utilité des lectures multilingues pour préparer un document scientifique monolingue. La portée des compétences linguistiques, scripturales comme lectorales, dans les activités humaines peut, de plus, être moins importante que je le pense.

D'autres critiques encore peuvent m'être adressées. Les mécanismes de socialisation différentielle des hommes et des femmes dès l'enfance sont par exemple constamment évoqués dans cette thèse sans toutefois être approfondis. La grande adolescence et les premières années de l'âge adulte des interviewés n'ont pas été explorés en détail, et la section prévue concernant leur choix de filière d'études supérieures nationales n'a

[1] Comme l'écrit le sociologue : « L'action (la pratique, le comportement…) est […] toujours le point de rencontre [mes italiques] des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action […], d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente. » Lahire B., L*'homme pluriel*, op.cit., p. 117. Cette formule générale d'interprétation des actions réapparaît dans le tout récent ouvrage de Lahire : Lahire B., *L'interprétation sociologique des rêves*, La Découverte, 2018, p. 101-105.

finalement pas été écrite. Le rôle des médias, un secteur entier de ce processus complexe qui est la socialisation à l'étranger, n'a pas non plus été exposé. Cela ne veut bien sûr pas dire que, au-delà des institutions familiale et scolaire à propos desquelles mon matériau était abondant et sur lesquelles je me suis alors concentrée, d'autres instances socialisatrices n'apportent pas une contribution ; et des recherches empiriques doivent être effectuées pour décrire précisément cette dernière. La mise en exergue de l'importance méconnue des institutions familiale et scolaire dans la formation des représentations sur l'étranger, sans surestimer l'autonomie de l'une ou de l'autre envers le monde social qui les englobe, constitue en même temps un apport de cette recherche. Ensuite, je n'ai pas mis suffisamment en évidence ma position envers la problématique des classes sociales, et je me suis arrêtée au fait de poser que celles-ci sont aussi bien un fait réel que des constructions à partir de ce dernier. De plus, le caractère approximatif de certaines affirmations – repérable par exemple à travers des locutions utilisées trop fréquemment, comme « plusieurs interviewés » ou « certains interviewés » – peut aussi être considérée comme un défaut de ce travail. Mais ce qui m'importait était d'indiquer telle ou telle tendance et non pas de la mesurer ; une démarche de précision aurait été à cet égard une violence vis-à-vis du matériau que j'ai eu à ma disposition. Quant au chapitre 6 que je considère comme très important dans mes raisonnements, sa forme reste insuffisamment aboutie. Enfin, sachant que je n'ai au bout du compte pas été formée en France, je ne réponds probablement pas toujours aux attentes des lecteurs français et, par exemple, abandonne une problématique là où il faudrait, à leur avis, l'approfondir, ou au contraire la développe longuement au lieu de passer à une autre. Certaines répétitions n'ont pas non plus été chassées, et cela peut gêner, même si très souvent cela est dû à la possibilité d'interpréter un énoncé depuis plus d'un seul point de vue.

Il y aurait certainement bien d'autres insuffisances à mentionner. Je terminerai ce propos en avançant brièvement quelques pistes quant à la poursuite de cette recherche.

Pendant assez longtemps, je nourrissais l'idée qu'étudier l'émigration, à savoir le processus du départ, servirait à étudier l'immigration, à savoir le séjour. Cette idée ne me semble pas fausse, mais doit être nuancée. En effet, il y a des continuités aussi bien que des ruptures dans le processus migratoire, les premières comme les secondes pouvant être décrites en termes de carrière et en termes de socialisation.

En tant que phase de la carrière migratoire, et tout comme les deux phases précédentes, le séjour doit se dérouler, d'une part, selon une logique relativement autonome. D'autre part, le début du séjour se révèle marqué par un flou comparable à celui – examiné dans le deuxième chapitre – qui se présente à la charnière entre la phase de la conception et celle de la préparation du départ. En pratique, cela signifie qu'à son arrivée dans un pays étranger, l'individu n'entre pas obligatoirement dans la phase du séjour ou, pour le dire autrement, que ce n'est pas l'arrivée qui fait débuter cette troisième phase. Une fois en France, mes interviewés continuent en effet, pendant plus ou moins longtemps, à vivre leur départ. Ils sont notamment amenés à exercer les mêmes activités que celles des préparatifs : parachever sur place leur inscription dans l'établissement d'études ou se faire immédiatement enregistrer par l'OFII sous peine de perdre leur visa, tout récemment reçu ; ils sont contraints d'effectuer le même travail de production de pièces justificatives qu'à la phase du départ – non plus pour partir, mais pour exister dans un pays étranger. Ils font face à cette même incertitude qu'à la phase du départ, doivent – comme avant – investir et déployer une énergie et des techniques pour se maintenir dans leur séjour d'études et savoir interagir avec les institutions qui encadrent, pour ne pas dire déterminent, son déroulement. L'émigré ne disparaît ainsi pas tout de suite, ni forcément : non seulement parce qu'il porte en lui sa société d'émigration, mais aussi parce que son action émigratoire continue à s'exercer dans la société d'immigration. Pour exprimer autrement cette idée, si la phase de la préparation du départ est une construction, en l'occurrence celle de cette thèse, la phase du séjour en est également une – celle principalement du sens commun pour lequel traverser les frontières entre pays ouvre automatiquement une nouvelle phase d'existence de l'individu. Des recherches devraient ainsi être effectuées qui prendraient comme postulat que l'émigration ne devient pas automatiquement une immigration ; elles chercheraient à déterminer quand et sous quelles conditions le départ se transforme progressivement en séjour, quelles pratiques en témoignent et quelles variations s'y observent. De même, les sorties de la carrière migratoire – après le départ ou lors du séjour – pourraient être l'objet d'investigations spéciales : si l'on admet que l'émigré qui part devient tôt ou tard l'immigré qui séjourne, que devient ce dernier au fil du temps ? Qu'acquiert-il précisément à la phase du séjour ? Quels (ré)apprentissages est-il amené à effectuer ? Quelles conditions ceux-ci demandent-ils ? Je ne peux pas dire que ces problématiques ne sont pas abordées dans l'étude de la migration, notamment pour montrer comment les individus, une fois étiquetés « immigrés », en subissent de réelles conséquences. Mais elles basculent trop rapidement

vers des débats davantage politiques et des discours davantage militants, utilisant des termes qui me paraissent très abstraits, comme « intégration » ou « discrimination ». Sur ce point, l'approche par socialisation vient compléter celle par carrière et suggère en effet une profonde remise à neuf et un décloisonnement de la sociologie des migrants. Ces derniers devraient être considérés comme des individus sociaux comme les autres – à savoir comme ceux qui conservent, de telle ou telle manière, leur expérience passée – et traités ainsi. Ils ne cessent d'ailleurs pas de se remodeler suite à des expériences nouvelles, mais non pas forcément dans la direction prescrite par la société d'accueil. La sociologie de la socialisation peut devenir à cet égard un cadre théorique synthétique permettant d'avancer et d'intégrer à sa réflexion des études existantes et des cas recueillis et d'en faire la question de la constitution, du renforcement et de l'ajustement des produits d'une série d'expériences socialisatrices.

Quand Erving Goffman décrit l'institution totale qui est l'hôpital psychiatrique, dans lequel, selon le sociologue, se déroule principalement la carrière de malade mental, il parle d'un dépouillement initiatique auquel chaque nouvel arrivant est soumis. Ce qui peut déranger dans ses propos, c'est que cette procédure apparaît comme exclusive aux institutions totales, comme si les malades nouveaux arrivants de Goffman étaient parvenus à ne jamais rencontrer avant l'hôpital des traitements comparables envers leur personnalité et leur corps. Certes, c'est une question de degré. Mais l'impression qui se crée, ne serait-ce parce que l'avant-séjour hospitalier est passé pratiquement sous silence dans l'ouvrage, est que toutes les violences institutionnelles que l'individu connaît dans sa vie sont concentrées dans les institutions totales. En effet, la « vie normale » et la « vie recluse »[1] s'opposent nettement pour l'auteur d'Asiles, comme si elles se déroulaient selon des principes profondément différents et comme si dans sa « vie normale » l'individu ne subissait pas d'actions institutionnelles sur sa personne. Comme le montre, dans son étude des récits de reclus de camps nazis, Michael Pollak, ce n'est pourtant pas le cas : il ressort de son ouvrage que la « vie recluse » ne fait que reprendre, en la durcissant infernalement, sinon en la mettant à nu, la « vie normale », et que la société d'un côté de la barrière fonctionne comme celle de l'autre[2]. Ce savoir est précieux, car il ouvre la question de la vie humaine nécessairement encadrée par des institutions, à commencer par la familiale, qui forment et transforment – avec ou sans douceur, sinon avec plus ou moins de douceur

[1] Goffman E., Asiles, op.cit., p. 47.
[2] Pollak M., *L'expérience concentrationnaire*, op.cit.

– les individus. À certains égards, il vaut mieux, d'un point de vue mental comme physique, se retrouver au sein d'une institution que d'une autre. Cela n'annule pourtant pas l'action des institutions dont chacun des humains est l'objet depuis sa naissance et tout au long de sa vie. Cette action est socialisatrice, elle produit un être social, le membre d'une société. Sachant que celui-ci peut migrer, à savoir se déplacer entre les sociétés dont chacune, aussi hétérogène soit-elle, l'encadre de façon totale, la question se pose de savoir comment les acquis d'une société se portent dans une autre. Disparaissent-ils ? Se réutilisent-ils ? Se transforment-ils et, si oui, comment et en quoi ? Les réponses seraient sans doute complexes, mais le fait de poser ainsi les interrogations pourrait enrichir la pensée sur la migration et lui permettre de puiser dans le savoir sociologique accumulé au cours de l'existence de cette science. Le séjour serait ainsi traité comme une socialisation, nécessairement secondaire et institutionnellement encadrée, apportant des expériences qui confirment, effacent ou modifient les précédentes, les unes comme les autres étant fort probablement multiples, voire contradictoires. Une pareille approche, tout comme celle de la carrière, viendrait, à mon avis, apaiser le regard sur le phénomène migratoire et permettre une véritable réflexion sur le monde social et sur les individus produits par celui-ci et qui y circulent.

Enfin, j'entends effectuer, dans cette après-thèse, une enquête qui avoisine – par son sujet qui est en train de se préciser, sa méthode empirique et son outillage théorique – la présente sur des jeunes de Russie allant étudier en France, sans pour autant en être une simple continuation. Je garde mon intérêt pour les Russes en France : d'une part, cette population m'est accessible empiriquement et me distancier du terrain proche est une opération qui m'attire pour l'instant davantage que celle de pénétrer dans un terrain éloigné. D'autre part, les migrants d'origine russe en France sont très peu étudiés par les sociologues, notamment par rapport aux migrations postcoloniales ou d'origine chinoise. Cette méconnaissance va jusqu'à l'impossibilité d'avancer un nombre, même approximatif, de Russes et de personnes d'origine russe installés en France. Contrairement à ce qui se passait à l'époque soviétique, les possesseurs de passeports russes n'ont plus l'obligation de se faire enregistrer dans les consulats de Russie à l'étranger ; et si le nombre de primo-arrivants par année peut être estimé, celui de Russes qui séjournent en France plus ou moins durablement échappe à toute évaluation. C'est également un groupe relativement discret et dispersé d'immigrés dans la société française. On ne saurait certes

pas en parler comme d'un groupe homogène[1], mais on peut en étudier différentes fractions et contribuer ainsi à en rendre certaines davantage visibles.

L'entrée empirique que je souhaite choisir pour cette future démarche concerne le processus d'apprentissage institutionnel précoce de la langue russe chez les enfants d'origine russe nés ou habitant durablement en France. En effet, depuis mon arrivée en France en 2011, j'ai été amenée à découvrir l'existence, à Paris et en Île-de-France, d'une dizaine d'écoles d'enseignement complémentaire qui accueillent tout au long de l'année scolaire, le mercredi ou le samedi ainsi que pendant les vacances, les enfants à partir de deux ou trois ans pour leur proposer un enseignement de la langue russe et une immersion dans celle-ci. Le nombre de ces écoles ne cesse d'augmenter au fil des ans, de même que leurs effectifs ; il y en a désormais au moins une dans quasiment chaque arrondissement de la capitale française, avec la plus grande concentration dans le XV^{e} et le XVI^{e}, et dans des communes franciliennes comme Boulogne-Billancourt, Neuilly-sur-Seine ou Versailles. Les plus grandes écoles de ce type comptent à l'heure actuelle plus de trois cents élèves. À une seule exception – l'école auprès de l'Ambassade de la Fédération de Russie en France, dont je reparlerai plus loin –, ces établissements sont privés, ayant le statut d'association à but non lucratif de la loi 1901, et pour la plupart laïques. D'après mes observations, leur personnel est constitué exclusivement de russophones natifs, principalement des femmes, séjournant régulièrement en France depuis plus ou moins longtemps. Parmi eux, des enseignants diplômés de russe et d'autres matières, des orthophonistes et des éducateurs professionnels en danse, musique, arts plastiques ou théâtre. Ayant reçu une éducation en Russie, ils sont parfois également étudiants ou anciens étudiants d'établissements d'études supérieures français.

Une journée ou une demi-journée dans ces établissements s'organise sur le mode de l'alternance entre différentes activités intellectuelles, artistiques et sportives en russe ; pour les enfants d'âge scolaire, outre l'enseignement de la langue et de la littérature russes, des disciplines comme les mathématiques, l'histoire de la Russie ou les sciences sont proposées. Lors des vacances scolaires françaises, des stages, ateliers thématiques et différentes sorties sont organisés par ces établissements ; des colonies de vacances pour les

[1] Comme le montre Catherine Goussef, concernant les migrants russes en France de l'entre-deux-guerres, en dépit d'« une perception très élitiste » de ceux-ci en tant que « Russes blancs », ils constituent avant tout un ensemble culturellement et économiquement très hétérogène. Goussef C., *L'exile russe. La fabrique du* réfugié apatride (1920-1939), CNRS Éditions, 2008.

enfants russophones, en Normandie, dans les Ardennes ou autres régions françaises sont également régulièrement programmées par certaines de ces associations.

Les situations familiales des enfants qui fréquentent ces établissements sont diverses, mais au moins l'un des parents est russophone natif expatrié, le plus souvent la mère. Leur niveau de diplôme paraît élevé. Une certaine aisance économique leur est également caractéristique, sachant que ce type d'activités parascolaires n'est pas gratuit et demande de plus des ressources temporelles d'adultes. Les prix ne varient pas excessivement : une demi-journée d'immersion dans la langue russe coûte autour de 600-800 euros par semestre, en fonction des écoles et des disciplines choisies.

En règle générale, les enfants fréquentent ces institutions parascolaires entre 3 et 12 ans, les abandonnant à leur entrée en sixième. Scolarisés dans des écoles françaises – maternelle puis primaire – et fréquemment dans des établissements, qu'ils soient publics ou privés, considérés comme bons, ou du moins situés dans de « bons quartiers » ou de « bonnes communes », ils suivent ainsi en parallèle, une à deux fois par semaine, une structure éducative entièrement russe, quoique implantée en France. Cette situation et mes quelques observations faites au fil des années m'ont vivement interpellée. En effet, pour quelles raisons ces familles résidant en France se mobilisent-elles afin d'organiser un apprentissage institutionnel du russe et en russe de leurs enfants ? Plusieurs explications sont bien sûr fournies par les acteurs eux-mêmes, allant des bienfaits du bilinguisme précoce pour le développement cognitif de l'enfant à la volonté de « sauver la langue et la culture russes » chez des enfants d'origine russe qui sont exposés la plus grande partie de leur vie à la langue française. Concernant les enfants d'âge scolaire, le projet qui ressort est celui d'éduquer une génération dont la maîtrise du russe ne serait pas seulement pratique, orale et à l'usage exclusivement familial, mais scolaire, écrite, normée et possiblement certifiée.

Certaines familles sont temporairement expatriées et comptent revenir en Russie, mais elles ne semblent pas très nombreuses. Parfois, une explication du type « on ne sait jamais » ou « au cas où » est avancée par les parents, mais sachant qu'une éducation bilingue est coûteuse, sur le plan financier comme temporel, et que les acteurs eux-mêmes s'accordent à dire que le bilinguisme russo-français fournit à l'enfant moins d'atouts que, par exemple, le bilinguisme anglo-français, cette formule ne peut probablement pas à elle

seule guider durablement l'action. En tout cas, une enquête serait nécessaire pour apporter des réponses à cette question.

De plus, comparer des institutions différentes parmi celles qui existent pourrait ajouter des détails significatifs au portrait de migrants contemporains d'origine russe en France et à leurs façons de vivre leur migration. Par exemple, à côté des institutions laïques figurent également des établissements orthodoxes, comme celui du Centre culturel et spirituel russe, récemment ouvert sur le quai Branly, et qui accueille les enfants le mercredi, le samedi et le dimanche pour leur enseigner la langue, la littérature et l'histoire russes, mais aussi la catéchèse orthodoxe et l'histoire de l'Église orthodoxe russe. Il faut aussi mentionner quelques écoles maternelles bilingues russo-françaises, privées hors contrat d'État, mais respectant les exigences des programmes de l'Éducation nationale, déclarées auprès de la préfecture et de l'Académie de Paris et accueillant des élèves tous les jours de la semaine, comme cette école maternelle ouverte en 2017 dans le XVI^{e} et dont la directrice est elle-même une bilingue précoce russo-française qui a grandi en France, a gardé son bilinguisme et en a fait son métier. Enfin, une institution relativement à part est l'école auprès de l'Ambassade de Russie en France, qui est la seule sur le territoire français à délivrer un enseignement scolaire sanctionné et certifié par l'État russe et qui est, selon la terminologie utilisée dans ma thèse, une école publique renforcée en langues étrangères. En effet, conçue à l'origine dans les années 1950 pour les enfants de diplomates et autres citoyens de Russie en mission d'État en France, elle accueille également depuis au moins une dizaine d'années – sur concours et pour un prix – d'autres élèves résidant régulièrement en France et maîtrisant le russe. Comparable, mais non pas identique au CNED, cette école leur propose un enseignement général complet, de la première à la onzième année – soit entièrement à distance, avec une convocation sur place pour les examens deux fois par an, soit (et c'est l'option la plus recherchée par les parents d'élèves en Île-de-France) le mercredi après-midi en classe, à savoir sur le territoire de l'Ambassade, avec un travail hebdomadaire important à la maison. Selon les informations que j'ai pu obtenir, l'école de l'Ambassade compte, pour l'année 2017-2018, 710 élèves de 7 à 18 ans, dont au moins deux tiers sont scolarisés sur le mode présentiel-distanciel ou distanciel, travaillant ainsi simultanément sur l'obtention du baccalauréat français et du certificat d'études secondaires générales russe. Ce n'est pas pourtant à ces enfants, dont les parents migrent pourrait-on dire « spontanément », et non avec une mission d'État, que l'école accorde une attention prioritaire : ils payent leur scolarité, n'ont pas le droit de

redoubler (et sont exclus si leurs résultats ne sont pas satisfaisants ou en cas de non-paiement) et les manuels scolaires ne leur sont pas garantis, car réservés aux élèves scolarisés gratuitement pour lesquels cette école a été initialement créée. Comparativement aux établissements parisiens privés, la scolarisation à l'école de l'Ambassade est moins chère, le tarif dans le primaire étant de 200 euros par semestre, mais beaucoup plus exigeante, demandant un investissement durable de l'enfant et de ses parents. L'enseignement y est soumis aux standards de l'État russe ; de plus, cette école ne plaide pas pour le bilinguisme et ignore délibérément les réalités françaises qu'une grande partie de ses élèves vit hors de ses murs, étant inscrits dans un établissement scolaire de leur pays de résidence – et souvent de naissance – qui est la France. Pour toutes ces raisons, l'ambiance y est très différente que dans les autres établissements parascolaires d'enseignement du russe qui proposent davantage un enseignement à la carte et s'expriment en faveur d'une approche personnalisée, souple et respectueuse de chaque élève et de sa situation linguistique. Leur fonctionnement est de plus adapté au calendrier des vacances et des fêtes nationales françaises, ce qui n'est pas le cas de l'école de l'Ambassade qui fonctionne fermement selon le calendrier russe, ce qui pose fréquemment aux parents d'élèves un problème de conciliation des deux agendas. Ainsi, dès le premier regard, les établissements qui délivrent aux enfants en France un enseignement précoce du russe et en russe varient, et les comparer, faire ressortir les conditions, sans doute complexes, dans lesquelles les parents choisissent une école ou une autre, le cas échéant aucune, présenterait un intérêt particulier pour mettre en évidence des fractions d'expatriés russes en France. Certains se battent littéralement pour la langue russe de leurs descendants, d'autres accordent à celle-ci une place franchement secondaire ou bien cèdent le terrain à mesure que leurs enfants grandissent.

Je me propose ainsi de mener une enquête auprès de parents d'élèves, d'élèves et d'enseignants de différents types d'écoles d'enseignement du russe et en russe dans la région parisienne. Cette recherche, que je compte réaliser en croisant un questionnaire auprès des parents, visant à repérer leurs profils socio-éducatifs, professionnels et d'autres caractéristiques, une observation en classe et des entretiens approfondis avec les enseignants, les parents et les enfants, permettrait de contribuer à étudier la population qui, en dépit de sa présence sur le sol français, ne reste que brièvement mentionnée dans les travaux, français comme russes. L'entrée par les écoles autour desquelles se rassemble au moins une partie de cette population, en qualité de parents ou d'enseignants, d'élèves ou

d'anciens élèves, me paraît être prometteuse et plus solide que, par exemple, une étude de réseaux Internet de migrants russes en France. L'ancrage institutionnel qu'assure une école – ayant des locaux et des horaires, un projet (l'éducation d'enfants) et des pratiques en commun qui réunissent divers acteurs –, ainsi que mes contacts dans ce milieu en font un terrain accessible, très cohérent et varié à la fois ; jusqu'ici, ce terrain n'a pourtant pas été tenté par les sociologues qui s'intéressent à la population d'origine russe et à ses descendants en France.

J'entendrai également apporter par cette future investigation une contribution à la sociologie de la socialisation et à celle, peu développée, de bilinguisme précoce. En effet, que transmettent, au-delà de la langue, les acteurs et les institutions de cet apprentissage russe en France ? Qu'apprennent les enfants et comment leurs expériences socialisatrices multiples se concilient ? Mes observations, demandant certes à être plus systématiques et plus préparées, permettent d'affirmer qu'un modèle d'éducation à la russe se crée, avec quelques variations, et se valorise au sein des établissements de ce type et au sein des familles, en se positionnant tantôt comme complémentaire, à l'instar d'une cerise sur le gâteau, tantôt comme opposé à l'éducation à la française, celle-ci étant omniprésente dans les discours d'adultes impliqués, parfois y étant significativement absente. Qu'il s'agisse du rôle de la mère dans l'éducation des enfants (« la mère française » est systématiquement comparée à « la mère russe » qui, contrairement à la première, s'occupe de ses enfants, selon mes interlocutrices) ou celui du père (selon cette même source, « le père français » n'a rien à voir avec « le père russe »), des notions de genre (présentées comme inexistantes dans la société française ou comme attestant d'une plus grande liberté de mœurs de celle-ci, tantôt approuvée, tantôt réprouvée par ces migrants), de l'amitié (de nouveau considérée comme inexistante en France, sinon superficielle, ou au contraire – dans son versant vertueux – moins étouffante que l'amitié à la russe), de l'effort (que, selon des propos récurrents, les enfants français ne sont pas, dans leur majorité, habitués à fournir ; ceux-ci sont en même temps perçus comme moins exposés à des pressions éducatives que les enfants russo-français ou russo-russes en France) ou du système éducatif français en général (d'une part moins exigeant, voire laxiste comparé au russe, et ce selon la quasi-totalité des discours de parents et d'enseignants rencontrés, qu'il s'agisse d'activités purement scolaires ou parascolaires, comme les sports ou les arts, et d'autre part marqué par diverses injustices, dont certaines familles russes se considèrent comme cibles), ces discours attestent qu'une frontière entre la société française et la société russe

ne cesse d'être soulignée par ces migrants. Cela étant dit, ces derniers n'expriment pas forcément de nostalgie ni de souhait de retourner en Russie.

Il serait aussi intéressant de suivre comment les enfants vivent cette situation et quels effets leur apporte leur éducation bilingue. Certains parents affirment par exemple que le fait pour leur enfant de fréquenter une école russe, en l'occurrence celle de l'Ambassade, contribue à sa réussite scolaire dans le système français : plusieurs témoignages de parents sont recueillis, dont les enfants, performants à l'école française comme russe, reçoivent un avis favorable d'admission dans de prestigieux collèges parisiens, tels Henri IV ou Stanislas. Des récits circulent également sur des enfants « prodiges », bilingues, voire multilingues, mais pratiquant aussi durablement et avec succès des sports ou des instruments de musique, comme ce garçon qui parle quatre langues, fils d'une famille russo-italienne et scolarisé à Paris dans une école bilingue privée franco-anglaise et une journée par semaine dans une école russe, champion de jeux d'échecs et qui apprend de plus le violon, ou cette fille de famille russo-russe, dont la moyenne en CM1 dans une école publique de banlieue parisienne aisée est de 19,5 et qui reçoit d'excellentes notes à l'école de l'Ambassade, où elle est en troisième année, mais pratique également le piano au conservatoire, la gymnastique rythmique sportive, le karaté et la natation. Il y a aussi des « ratés » du processus, notamment certains enfants qui ne parviennent pas à suivre la double scolarité ni à concilier le scolaire français et le parascolaire russe, faisant le plus souvent le choix d'établissements français ou internationaux, rarement russes (même si j'ai repéré deux enfants, ayant deux nationalités et issus de familles russo-françaises, retirés de l'école française, l'un au lycée et l'autre en primaire, pour poursuivre à temps complet à l'école de l'Ambassade, et ce apparemment pour remédier à un échec scolaire dans le système français). À quoi peut-on en effet attribuer la réussite des uns et les difficultés des autres ? De même, tous les enfants d'origine russe résidant en France ne deviennent évidemment pas bilingues russo-français, ni n'utilisent le russe, sinon de façon limitée (selon mes quelques observations auprès d'enfants de 3 à 10 ans, ils réservent le russe aux adultes russes et préfèrent quasiment tous communiquer en français avec les autres enfants russophones, y compris les membres de leur fratrie). Certains enfants refusent, à l'approche de l'adolescence ou même plus tôt, de parler russe, voire de le comprendre, alors que d'autres construisent à cette langue une niche plus ou moins spacieuse.

Les situations varient certainement. Je me propose également de les examiner du point de vue de l'enfant sollicité depuis le plus jeune âge à apprendre et à utiliser au moins deux langues. Les recherches sur le bilinguisme se sont développées dans tous les domaines des sciences, notamment humaines et sociales, avec de très fréquentes intersections (sociolinguistique, psycholinguistique, neuropsychologie, etc.). Mais on pourrait aussi penser le bilinguisme par excellence sociologiquement, en associant par exemple celui-ci aux classes sociales[1] ou en s'intéressant aux raisons d'inhibition d'une langue au profit d'une autre dans l'espace social mondial balisé et divisé (j'ai le témoignage d'une mère russe, maîtrisant l'anglais et le français, qui parle russe avec ses enfants exclusivement à la maison et s'adresse à eux en anglais dans les lieux publics, considérant que parler anglais est mieux vu en France que parler russe), mais aussi aux détails du processus même de l'apprentissage précoce bilingue, se réalisant selon des voies diverses au sein des familles, ainsi que dans des institutions éducatives. Définir ou mesurer la compétence bilingue – une opération signalée par de nombreux auteurs comme difficile[2] – ne serait pas à cet égard obligatoire pour une recherche fondée sur l'observation des pratiques de transmission et sur les discours des éducateurs, ainsi que leurs effets sur les enfants. Je suis particulièrement tentée par le croisement de méthodes, à savoir la possibilité d'élaborer moi-même des données de cadrage, sous forme d'un questionnaire à distribuer auprès d'un échantillon relativement vaste de parents d'élèves, et de mener une observation en complément des entretiens, dont ceux avec les enfants. Mon expérience d'enquête par entretiens me servira à être dès le début plus réflexive et mieux armée théoriquement que je l'étais il y a encore quelques années. Par ailleurs, quelques interviewés de cette enquête sur les étudiants à l'international, peuvent être de nouveau interrogés en tant qu'acteurs de l'apprentissage précoce du russe en France, parents ou enseignants. Leur carrière migratoire reconstruite dans cette thèse n'est pas terminée, elle se poursuit et se poursuivra bien au-delà du temps de ce travail, mais plusieurs apports de celui-ci m'aideront à mener le suivant.

[1] Wagner A.-C., Les nouvelles élites de la mondialisation, op.cit., p. 102-104.
[2] Voir pour une synthèse relativement récente Gadet F., Varro G., « Le "scandale" du bilinguisme », Langage et société, 2006/2, n° 116, p. 9-28.

Bibliographie

Je réunis dans cette liste alphabétique l'ensemble des références figurant ci-dessus dans les notes de bas de page. Concernant les références en russe, l'alphabet cyrillique est utilisé, et leur traduction en français, mise entre crochets, est citée dans un premier temps. Pour les ouvrages traduits en français, l'année de leur traduction française consultée est indiquée. Pour les ouvrages réédités, l'année de l'édition lue est renseignée et la date de la première édition mise entre guillemets si elle est connue. Pour les ouvrages collectifs est mentionné soit un chapitre, soit l'ouvrage, soit les deux, en fonction de l'importance pour mes raisonnements de l'ensemble des chapitres constituant tel ou tel ouvrage et de l'idée générale de celui-ci. Pour les articles de revues ou de dossiers électroniques, leur adresse Internet n'est pas fournie, car n'étant pas, à mon avis, indispensable, puisque pouvant être trouvée sans difficulté par tout utilisateur connecté si l'auteur, les titres de l'article et de la revue/du dossier, ainsi que la date sont indiqués. Pour d'autres documents sur le Web, voir ci-après Sites et sources Internet avec leur URL.

ABRAHAM Y.-M., « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », Revue française de sociologie, 2007/1, vol. 48, p. 37-66.
AGRIKOLIANSKY É., « Carrières militantes et vocation à la morale : les militants de la LDH dans les années 1980 », Revue française de science politique, 2001/1, n° 51, p. 27-46.
AGULHON C., XAVIER DE BRITO A., dir., Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli, Paris, L'Harmattan, 2009.
AQUINO MORESCHI A., Des luttes indiennes au rêve américain. Migrations de jeunes zapatistes aux États-Unis, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
BAJOMI I., « La formation scolaire des jeunes dans les pays de l'Europe centrale et orientale », in VULTUR M., dir., Les jeunes en Europe centrale et orientale, Québec, Presses de l'université Laval, 2004, p. 35-47.
BALLATORE M., Erasmus et la mobilité des jeunes Européens, Paris, PUF, 2010.
BALLATORE M., BLOSS T., « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », Formation Emploi, 2008, n° 103, p. 57-74.
BARBOT J., « Mener un entretien de face à face », in PAUGAM S., *L'enquête* sociologique, Paris, PUF, 2e éd., 2012 (2010), p. 115-141.
BARRAULT L., « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », Agora débats/jeunesses, 2014/2, n° 67, p. 21-36.
BAUDELOT C., ESTABLET R., *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 1992.

BEAUD S., 80 *% au bac… et après ? Les enfants de la démocrat*isation scolaire, Paris, La Découverte/Poche, 2003 (2002).
BEAUD S., « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », Terrain, 1997, n° 29, p. 43-58.
BEAUD S., PIALOUX M., Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard, La Découverte/Poche, 2012 (1999).
BEAUD S., WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 4e éd., 2010 (1997).
BECKER H., Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris, La Découverte, 2002.
BECKER H., Outsiders. Études de sociologie de la déviance, Paris, Métailié, 1985.
BELIAKOV V., « La Russie et l'Europe : l'autoconstruction de l'image à travers les discours médiatiques russes », Revue Russe, 2011, n° 37, p. 87-98.
BELIARD A., EIDELIMAN J.-S., « Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique », in BENSA A. et al., Les politiques de *l'enquête*, Paris, La Découverte, 2008, p. 123-141.
BERELOWITCH A., WIEVIORKA M., *Les Russes d'en bas* : enquête sur la Russie post-communiste, Paris, Seuil, 1996.
BERELOWITCH W., « École et enseignement : la fin d'un rêve », Transitions, 2000, n° 2, p. 51-60.
BERELOWITCH W., *La soviétisation de l'école russe, 1917*-1931, Lausanne, L'Âge d'homme, 1990.
BERENI L. et al., dir., Introduction aux études sur le genre, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2e éd., 2012.
BERGER P., LUCKMANN T., La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
BERTAUX D., Le récit de vie, Paris, Armand Colin, 2016.
BERTRAND J., La fabrique des footballeurs, Paris, La Dispute, 2012.
BIDART C., « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », Cahiers internationaux de sociologie, 2006, vol. 1, n° 120, p. 29-57.
BLOSS T., dir., La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris, PUF, 2001.
BLUM A., Naître, vivre et mourir en URSS, Petite bibliothèque Payot, 2004 (1994).
BLUM A., « Comment décrire les immigrés ? À propos de quelques recherches sur l'immigration », Population, 1998, n° 3, p. 569-587.
BLUM A., GRIBAUDI M., « Des catégories aux liens individuels : l'analyse statistique de l'espace social », Annales ÉSC, 1990, n° 6, p. 1365-1402.
BOLOTOV V. et al., *Améliorer la qualité de l'éducation en Russie en transformant le système d'assurance* de la qualité, Rapport du Centre for International Cooperation in Education Development, 2011 [En ligne].
BOLTANSKI L., Prime éducation et morale de classe, La Haye, Mouton, 2e éd., 1977 (1969).

BOLTANSKI L., CHIAPELLO È., Le nouvel esprit du capitalisme, Paris, Gallimard, 2011 (1999).
BOURDIEU P., Méditations pascaliennes, Paris, Seuil, 2003 (1997).
BOURDIEU P., Questions de sociologie, Paris, Minuit, 2002 (1981).
BOURDIEU P., Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001, Paris, Raisons d'agir, 2001.
BOURDIEU P., dir., La misère du monde, Paris, Seuil, 1993.
BOURDIEU P., « L'illusion biographique », Actes de la recherche en sciences sociales, 1986, vol. 62, n° 1, p. 69-72.
BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire. L'économie des* échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1982.
BOURDIEU P., Le sens pratique, Paris, Minuit, 1980.
BOURDIEU P., La Distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Minuit, 1979.
BOURDIEU P., « Les trois états du capital culturel », Actes de la recherche en sciences sociales, novembre 1979, vol. 30, p. 3-6.
BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C., Le métier de sociologue. Livre I, Paris, Mouton/Bordas, 1968.
BOURDIEU P., PASSERON J.-C., Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 2012 (1964).
BOYER F., « Le projet migratoire des migrants touaregs de la zone de Bankilaré : la pauvreté désavouée », Stichproben. Vienna Journal of African Studies, 2005, n° 8, p. 47-67.
BREDELOUP S., « L'aventurier, une figure de la migration africaine », Cahiers internationaux de sociologie, 2008/2, n° 125, p. 281-306.
BRISSONNEAU C. et al., *L'épreuve du dopage. Sociologie du cyclisme professionnel*, Paris, PUF, 2008.
BRONNIKOVA O., « La fabrique de l'histoire des relations entre l'État russe et "ses" émigrés », Temporalités, 2015/22 [En ligne].
BRUGEILLES C. et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », Population, 2002, n° 2, p. 261-292.
CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », Revue française de sociologie, 1973, 14-3, p. 295-335.
CHAPOULIE J.-M., « Comment écrire l'histoire de la sociologie : l'exemple d'un classique ignoré, Le paysan polonais en Europe et en Amérique », *Revue d'histoire des* sciences humaines, 2001/2 n° 5, p. 143-169.
CHMATKO N., SAINT MARTIN DE M., « Les anciens bureaucrates dans l'économie de marché en Russie », Genèses, 1997, n° 27, p. 88-108.
CICCHELLI V., *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*, Paris, Presses de Sciences Po, 2012.

COTTINEAU C., *L'évolution des villes dans l'espace post*-soviétique. Observation et modélisations, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2014.
COULANGEON P., Sociologie des pratiques culturelles, Paris, La Découverte, 2010 (2005).
COULANGEON P., DUVAL J., dir., Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu, Paris, La Découverte, 2013.
COULON A., PAIVANDI S., Les étudiants étrangers en France *: l'état des savoirs. Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante*, Université Paris VIII, 2003 [En ligne].
COUSIN S., REAU B., Sociologie du tourisme, Paris, La Découverte, 2009.
DARMON M., Classes pré*paratoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013.
DARMON M., La socialisation, Paris, Armand Colin, 2e éd., 2012 (2006).
DARMON M., « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », Politix, 2008/2, n° 82, p. 149-167.
DARMON M., Devenir anorexique. Une approche sociologique, Paris, La Découverte, 2008.
DARMON M., « Déviances corporelles et classes sociales », in MAUGER G. et al., dir., Normes, déviances, insertions, Genève et Zurich, Éditions Seismo, 2008, p. 145-165.
DARMON M., « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », Sociétés & Représentations, 2001/1, n° 11, p. 515-538.
DAUCE F., La Russie post-soviétique, Paris, La Découverte, 2008.
DENAVE S., « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », in BESSIN M., dir., Bifurcations. Les *sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, p. 168-175.
DERVIN F., Métamorphoses identitaires en situation de mobilité, Turku, Presses universitaires de Turku, 2008.
DESERT M., « Être patriote dans la Russie postsoviétique », Critique internationale, 2013/1, n° 58, p. 53-71.
DETREZ C., « "Il était une fois le corps…" ou la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants », Sociétés contemporaines, 2005/3, n° 59-60, p. 161-177.
DETREZ C., La construction sociale du corps, Paris, Seuil, 2002.
DIETRICH P. et al., « Articuler les approches quantitative et qualitative », in PAUGAM S., dir., *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 2e éd., 2012 (2010), p. 207-222.
DODDS A., « Le développement des agences en Grande-Bretagne et en France. L'exemple d'Edufrance, transfert d'outre-Manche ou création indigène ? », Revue *française d'administration publique*, 2004/3, n° 111, p. 483-500.
DUPRAT-KUSHTANINA V., VAPNE L., « "De drôles d'années" », Temporalités, 2015/22 [En ligne].
DURKHEIM É., Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris, PUF, éd. Quadrige, 2013 (1960).

DURKHEIM É., Éducation et sociologie, Paris, PUF, éd. Quadrige, 2013 (1922).
DURU-BELLAT M., *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990.
DURU-BELLAT M., JARLEGAN A., « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire », in Blöss T., dir., La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris, PUF, 2001, p. 73-88.
DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Paris, Arman Colin, 4e éd., 2012 (1992).
EDELE M., « Strange Young Men in Stalin's Moscow : the Birth and Life of the Stiliagi, 1945-1953 », Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, 2002, n° 50, p. 37-61.
ELIAS N., Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, Paris, Fayard, 1993.
ELIAS N., La société des individus, Paris, Fayard, 1991.
ELIAS N., *Mozart, Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991.
ELUERE M., HEAS S., « Superstitions, cultures et sports, entre croyances et rationalisations. Le cas exploratoire d'une équipe féminine professionnelle de volleyball en France », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2017/1, n° 113, p. 25-55.
ENDRIZZI L., « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », *Dossier d'actualité de la* VST, 2010, n° 51 [En ligne].
ENNAFAA R., PAIVANDI S., Les étudiants étrangers en France. Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vies, Paris, La Documentation française, 2008.
FAIST T., « The Crucial Meso Level », in THOMAS H., eds., International Migration, Immobility and Development : Multidisciplinary Perspectives, Oxford, Berg, p. 47-64.
FAVAREL-GARRIGUES G., ROUSSELET K., dir., La Russie contemporaine, Paris, Fayard, 2010.
FAVAREL-GARRIGUES G., ROUSSELET K., *La société russe en quête d'ordre. Avec* Vladimir Poutine ?, Paris, Autrement, 2004.
FOEGLE J.-P., « Le grand "mercato" des étudiants étrangers », Plein droit, 2013/2, n° 97, p. 16-19.
FRANCOIS P., « La vocation des musiciens : de l'illumination individuelle au processus collectif », in DEMAZIERE D., GADEA C., dir., Sociologie des groupes professionnels, acquis récents et nouveaux défis, Paris, La Découverte, 2009, p. 165-174.
GADET F., VARRO G., « Le "scandale" du bilinguisme », Langage et société, 2006/2, n° 116, p. 9-28.
GARNEAU S., « Inégalités d'accès à l'espace international de l'enseignement supérieur et aux marchés du travail », in *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale.* Une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France), Tunis, IRMC, 2008, p. 133-150.
GATUGU J., dir., Les familles africain*es et le mythe de l'Occident. Destins migratoires* singuliers, Paris, L'Harmattan, 2015.
GERARD É., dir., Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc, Paris, Publisud, 2008.

GIANINI BELOTTI E., *Du côté des petites filles. L'influence des conditionnements* sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance, Paris, Des femmes-Antoinette Fouque, 12e éd., 2013 (1973).
GILBURD E., « To see Paris and die »: Foreign culture in the Soviet Union, 1956-1968, PhD dissertation, UC Berkeley, 2004.
GILYUK O., « Les étudiants russes face à l'internationalisation de l'enseignement supérieur », Émulations, Hors série – Varia 2016 [En ligne].
GOFFMAN E., Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Paris, Minuit, 1975.
GOFFMAN E., La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi, Paris, Minuit, 1973.
GOFFMAN E., Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Paris, Minuit, 1968.
GOURMELEN N., « *L'Europe bloquée* » : Erasmus face à la bureaucratie universitaire *française. Analyse comparative de l'européanisation, via le programme ERASMUS, des étudiants de l'Institut de Gestion de Rennes et de la filière Physique*-Chimie de *l'Université Rennes 1*, Mémoire M1, Sciences Po Rennes, 2008.
GOUSSEF C., *L'exile russe. La fabrique du réfugié apatride (1920*-1939), Paris, CNRS Éditions, 2008.
GRIGNON C., PASSERON J.-C., Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature, Paris, Gallimard, 1989.
GROPPO A., « L'enseignement supérieur en Russie aujourd'hui », Revue Russe, 2009, n° 33, p. 145-158.
GROSSETTI M., « Enseignants en coopération. Aperçus sur un type particulier de trajectoires sociales », Revue française de sociologie, 1986, 27-1, p. 133-148.
GUEYE A. et al., *Figures croisées d'intellectuels. Trajectoires, modes d'actions,* productions, Paris, Karthala, 2007.
HALBWACHS M., Les cadres sociaux de la mémoire, Paris, Albin Michel, 1994 (1925).
HENRI-PANABIERE G., Des « héritiers » en échec scolaire, Paris, La Dispute, 2010.
HOGGART R., La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre, Paris, Minuit, 1970.
HUGHES E., Le regard sociologique. Essais choisis, Paris, EHESS, 1996.
HUGREE C. et al., Les classes sociales en Europe. Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent, Marseille, Agone, 2017.
[IBRAGUIMOVA D., Étude des tendances du développement du capital humain de la Fédération de Russie et des effets sur ce dernier des dépenses budgétaires, Académie d'économie nationale auprès du gouvernement de Russie, 2003.] ИБРАГИМОВА Д. *Исследование тенденций развития человеческого капитала Российской Федерации и влияния на него бюджетных расходов*, Академия народного хозяйства при Правительстве РФ, 2003.
JARLEGAN A., La fabrication des différences *: sexe et mathématiques à l'école* élémentaire, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bourgogne, 1999.

[KABALINA V., CLARKE S., dir., *L'emploi et le comportement des ménages.* Adaptation aux con*ditions de transition à l'économie de marché en Russie*, Moscou, Rosspen, 1999.] КАБАЛИНА В., КЛАРК С., *Занятость и поведение домохозяйств. Адаптация к условиям перехода к рыночной экономике в России*, Москва, Росспэн, 1999.

KASTOUEVA-JEAN T., dir., Les universités russes sont-*elles compétitives ?*, Paris, CNRS Éditions/IFRI, 2013.

KASTOUEVA-JEAN T., « Les universités privées "mal-aimées" de l'enseignement supérieur russe », Russie-Nei.Reports, 2010, n° 4 [En ligne].

KASTOUEVA-JEAN T., « Russie : la réforme de l'enseignement supérieur », Revue *internationale d'éducation de Sèvres*, 2009/50, p. 14-16.

KASTOUEVA-JEAN T., « La Russie et le processus de Bologne. Européenne par éducation ? », Politique étrangère, 2007/2 (Été).

KHAPAEVA D. « L'Occident sera demain », Annales. Histoire, Sciences Sociales, 1995, n° 6, p. 1259-1270.

KHAPAEVA D., « L'Occident dans l'imaginaire russe », Information sur les Sciences sociales, 1994, 33/1, p. 560-563.

KLIAMKINE I., « Bureaucrates et hommes d'affaires », in MENDRAS M., dir., *Comment fonctionne la Russie ? Le politique, le bureaucrate et l'oligarque*, Paris, CERI/Autrement, 2003, p. 37-58.

KONNKA O., *À la recherche d'une nouvelle vision de l'histoire russe du XX*e siècle à travers les manuels scolaires de la Russie postsoviétique (1991-2016), Thèse de doctorat en études slaves, Université Bordeaux Montaigne, 2016.

[KOSARETSKY S. et al., « Particularités de participation des enfants dans l'éducation complémentaire en fonction de statuts différenciés culturel, éducatif et financier des familles et de lieu de leur résidence », *Questions d'éducation*, 2016, n° 1, p. 168-190.] КОСАРЕЦКИЙ С. и соавт., « Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания », *Вопросы образования*, 2016, n° 1, с. 168-190.

LADO L., « L'imagination africaine de l'Occident. Entre ressentiment et séduction », Études, 2005/7, vol. 403, p. 17-27.

LAHIRE B., *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018.

LAHIRE B., Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de *l'excuse* », Paris, La Découverte, 2016.

LAHIRE B., Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Seuil, 2012 (1995).

LAHIRE B., dir., *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social* et expériences socialisatrices des écrivains, Paris, Archives contemporaines, 2011.

LAHIRE B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Fayard/Pluriel, 2011 (2001).

LAHIRE B., Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire, Paris, La Découverte, 2010.

LAHIRE B., La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris, La Découverte/Poche, 2006 (2004).
LAHIRE B., *L'invention de l'«* illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris, La Découverte, 2005.
LAHIRE B., dir., Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Paris, Armand Colin, 2005 (2002).
LAHIRE B., « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in BLOSS T., dir., La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris, PUF, 2001, p. 9-25.
LAHIRE B., « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles », in GRIGNON C., dir., Les conditions de vie des étudiants, Paris, PUF, 2000, p. 241-381.
LAREAU A., Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 2003.
LEBON F., LINARES DE C., « Les jeunes "favorisés" et les autres. Entretien avec Monique de Saint Martin », Agora débats/jeunesses, 2009/3, n° 53, p. 59-71.
LEE E., « A Theory of Migration », Demography, 1966, vol. 3, n° 1, p. 47-57.
LE HER M., « L'entrée en carrière migratoire de jeunes Français. La mobilité comme bifurcation », Agora débats/jeunesses, 2013/3, n° 65, p. 125-137.
LE HUEROU A., Acteurs locaux et régionaux face aux transformations du pouvoir en Russie : 1989-1999, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2006.
LE MANCQ F., « Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut niveau », Sociétés contemporaines, 2007/2, n° 66, p. 127-150.
LEMERCIER C. et al., « Articuler les approches qualitatives et quantitatives. Plaidoyer pour un bricolage raisonné », in HUNSMANN M., KAPP M., dir., Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales, Paris, Éditions de l'EHESS, 2013, p. 123-143.
LEMIEUX C., Sociographic Saint-*Oma. 28 théories pour comprendre l'époque (sans l'excuser)*, Paris, Lemieux Éditeur, 2016.
LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.
LEVY F., *Entre contraintes et interstices, l'évolution des projets migrat*oires dans *l'espace transnational. Une ethnographie des migrants de Chine du Nord à Paris*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2015.
LIGNIER W., *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012.
LIGNIER W. et al., « La différenciation sociale des enfants », Politix, 2012, vol. 25, n° 99, p. 11-21.
[LOGINOV D., ELISEEVA M., « L'éducation complémentaire d'enfants à Moscou : stratégies de la consommation de services », SPERO « La population et les institutions sociales », 2012, n° 17, p. 113-120.] ЛОГИНОВ Д., ЕЛИСЕЕВА М., « Дополнительное образование детей в Москве: стратегии потребления услуг », SPERO « *Население и социальные институты* », 2012, n° 17, p. 113-120.
MANNHEIM K., Le problème des générations, Paris, Armand Colin, 2011.

MARKOSYAN A., « Situation de la langue française en Russie : le français, deuxième langue étrangère », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 2000, n° 52, p. 31-39.
MARRY C., Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse, Paris, Belin, 2004.
MARTINIELLO M., REA A., « Des flux migratoires aux carrières migratoires. Éléments pour une nouvelle perspective théorique des mobilités contemporaines », SociologieS, octobre 2011, Dossiers, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines [En ligne].
MASSIS E., « La France dans l'imaginaire polonais contemporain », Revue du Centre *Européen d'Études Slaves*, 2015, n° 4 [En ligne].
MATTELART T., dir., *Médias et migrations dans l'espace euro*-méditerranéen, Paris, Éditions Mare et Martin, 2014.
MAUGER G., Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005), Paris, Belin, 2006.
MENDRAS M., dir., Comment fonctionne la Russie ? Le politique, le bureaucrate et *l'oligar*que, CERI/Autrement, 2003.
MENGER P.-M., *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, 2002.
MENNESSON C., JULHE S., « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », Politix, 2012, vol. 25, n° 99, p. 109-128.
MENSION-RIGAU É., *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises* au XX^e^ siècle, Paris, Rivages, 1990.
MERTON R., Éléments de théorie et de méthode sociologique, Paris, Armand Colin, 1997.
MESPOULET M., « Des différences sociales accrues », in Rey M.-P., dir., Les Russes de Gorbatchev à Poutine, Paris, Armand Colin, 2005, p. 169-196.
MILLET M., Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique, Lyon, Presse universitaires de Lyon, 2003.
MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.
MILLET M., THIN D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », Lien social et Politiques, 2005, n° 54, p. 153-162.
MORALDO D., « Martin Eden ou le regard d'un transfuge sur le monde social », in LAHIRE B., dir., *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social* et expériences socialisatrices des écrivains, Paris, Archives contemporaines, 2011, p. 103-138.
MORENKOVA-PERRIER E., « Les usages du passé soviétique dans la construction de la nouvelle identité nationale russe », Revue Russe, 2011, n° 36, p. 89-100.
MURPHY-LEJEUNE É., *L'étudiant européen voyageur* : un nouvel étranger, Paris, Didier, 2003.
OCTOBRE S. et al., *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation française, 2010.

PANINA M., « La France et les Français à travers le regard des étudiants russes de l'université fédérale du sud », *Revue du Centre Européen d'Études Slaves*, 2015, n° 4 [En ligne].
PARATSIBA V., *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, 2003.
PARIS D., « Russie : un système éducatif en rénovation », Revue internationale *d'éducation de Sèvres*, 2003/34, p. 153-162.
PASQUIER D., Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, Paris, Autrement, 2005.
PASSERON J.-C., SINGLY DE F., « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », Revue française de science politique, 1984/34, n° 1, p. 48-78.
PAUGAM S., dir., *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 2e éd., 2012 (2010).
PAUGAM S., « Choix et limites du mode d'objectivation », in PAUGAM S., dir., *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 2e éd., 2012 (2010), p. 53-67.
PAUGAM S., VAN DE VELDE C., « Le raisonnement comparatiste », in PAUGAM S., dir., *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 2e éd., 2012 (2010), p. 357-375.
PELLERIN H., « De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada », Revue européenne des migrations internationales, 2011, vol. 27, n° 2, p. 57-75.
PERCHERON A., « Traverses. Histoire d'une recherche », Revue française de science politique, 1994/44, n° 1, p. 100-126.
PERCHERON A., *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin, 1974.
PIGUET É., « Les théories des migrations. Synthèse de la prise de décision individuelle », Revue européenne des migrations internationales, 2013, vol. 29, n° 3, p. 141-161.
PINCON M., PINCON-CHARLOT M., Voyage en grande bourgeoisie. Journal *d'enquête*, Paris, PUF, éd. Quadrige, 2002 (1997).
PINTO C., *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers. Trajectoires* de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Est, 2013.
POLLAK M., *Une identité blessée. Études de sociologie et d'histoire*, Paris, Métailié, 1993.
POLLAK M., *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Métailié, 1990.
RALEIGH D. J., « "On the other side of the wall, things are even better". Travel and the Opening of the Soviet Union. The Oral Evidence », Ab Imperio, 2012/4, p. 373-399.
REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte, nouvelle éd., 2008.
REAU B, Les Français et les vacances, Paris, CNRS, 2011.
REY M.-P., *La Russie face à l'Europe, d'Ivan le Terrible à Vladimir Poutine*, Paris, Flammarion, 2016 (2002).
REY M.-P., dir., Les Russes de Gorbatchev à Poutine, Paris, Armand Colin, 2005.

ROUQUETTE C., « Départs en vacances : la persistance des inégalités », Économie et Statistique, 2001, n° 345, p. 33-53.
ROUSSELET K., « Les difficultés de l'école de musique russe », in FAVAREL-GARRIGUES G., ROUSSELET K., dir., La Russie contemporaine, Paris, Fayard, 2010, p. 453-457.
ROUSSELET K., « Les grandes transformations de la société russe », Pouvoirs, 2005/1, n° 112, p. 23-34.
ROUSSELET K., « Les ambiguïtés de la société russe », *L'Économie politique*, 2004/1, n° 21, p. 35-44.
ROUSSELET K., « Des stratégies d'adaptation à la nouvelle Russie », Cultures & Conflits, 1997, n° 24-25 [En ligne].
RUBTCOVA M. et al., « The Crisis of Music Education in Russia and Ways out of It. Divergence of Views within the Professional Community », SSRN, 2015, March [En ligne].
SAFRA L. et al., « Childhood harshness predicts long-lasting leader preferences », Evolution and Human Behavior, 16 mai 2017 [En ligne].
SAINT MARTIN DE M., dir., Éducation et frontières sociales. Un grand bricolage, Paris, Michalon Éditions, 2010.
SAINT MARTIN DE M., « Noblesse sociale et noblesse scolaire : analyse sociologique de quelques cas de reconversion », in Les noblesses européennes au XIXe siècle. Actes du colloque de Rome, 21-23 novembre 1985, École Française de Rome, 1988, p. 395-406.
SALTYKOV B., « Enseignement supérieur en Russie : comment dépasser l'héritage soviétique ? », Rapport NEI IFRI, avril 2008 [En ligne].
SAWICKI F., SIMEANT J., « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », Sociologie du travail, 2009, vol. 51, n° 1, p. 97-125.
SAYAD A., *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*, Paris, Seuil, 2014.
SAYAD A., *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.
SCHWARTZ O., Le monde privé des ouvriers, Paris, PUF, éd. Quadrige, 2012 (1990).
SERRE D., « Le "bébé superbe". La construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », Sociétés Contemporaines, 1998, n° 31, p. 107-127.
SHUKAN T., « Les mouvements de jeunes contestataires en Russie : s'opposer dans la rue et par la rue (2005-2010) », Critique internationale, 2012/2, n° 55, p. 51-71.
SIGMAN C., « La confusion public-privé dans l'enseignement supérieur russe », Grande Europe, 2010, n° 25 [En ligne].
SINGLY DE F., « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », Revue de *l'Institut de sociologie*, 1988, 1-2, p. 115-126.
SIRINELLI J.-F., Les baby-boomers. Une génération 1945-1969, Paris, Fayard, 2003.
SLAMA S., *La fin de l'étudiant étranger*, Paris, L'Harmattan, 1999.

SPIRE A., « Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration vers la France », in MAZELLA S., dir., La mondialisation étudiante, Paris, Karthala, 2009, p. 79-96.
SUBILEAU N. et al., Évaluation des Collèges universitaires français de Moscou et Saint-Pétersbourg, Rapport de l'évaluation réalisé par le cabinet Pluricité, Ministère des Affaires étrangères et européennes, 2009 [En ligne].
SUMPF A., *De Lénine à Gagarine. Une histoire sociale de l'Union soviétique*, Paris, Gallimard, 2013.
TARATUKHINA M. et al., Éducation et protection de la petite enfance dans la Fédération de Russie, Rapport pour EFA Global Monitoring, 2007 [En ligne].
[TCHEREDNITCHENKO G., dir., Il est temps de choisir. Les aspirations des jeunes et leurs premiers pas après *la fin d'études supérieures*, Saint-Pétersbourg, RHGI, 2001.]
ЧЕРЕДНИЧЕНКО Г., отв. ред., *Когда наступает время выбора. Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений*, Санкт-Петербург, РХГИ, 2001.
TCHEREDNITCHENKO G., « Un espace réservé. Les écoles spéciales de langues étrangères en Union soviétique », Actes de la recherche en sciences sociales, 1993, vol. 98, juin, p. 63-68.
TCHEREDNITCHENKO G., LAPPARENT DE D., « L'école secondaire russe en mutation (d'après la situation à Moscou) », *Revue d'études comparatives Est*-Ouest, 2000, vol. 31, n° 3, p. 99-125.
TERRAZZONI L. et al., « Éditorial. Pluralité des trajectoires transnationales, multiplicité des terrains d'étude », Émulations, 2016, n° 17, Entre mobilité et migration. Itinéraires contemporains [En ligne].
TERRIER E., SECHET R., « Les étudiants étrangers : entre difficultés de la mesure et mesures restrictives. Une application à la Bretagne », Norois, 2007/2, n° 203, p. 67-84.
THIN D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.
TIMERA M., « Mots et maux de la migration. De l'anathème aux éloges », Cahiers *d'études africaines*, 2014/1, p. 27-47.
TINGUY DE A., *La grande migration. La Russie et les Russes depuis l'ouverture du* rideau de fer, Paris, Plon, 2004.
TROUBINA L., CHERTOV V., « La littérature dans l'enseignement scolaire en Russie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2012, n° 6, p. 81-90.
VAN DE VELDE C., Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, Paris, PUF, 2008.
VAN ZANTEN A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », Agora débats/jeunesses, 2010/3, n° 56, p. 35-47.
VERGER J.-M., « L'enseignement du français en Russie : état des lieux et perspectives », Cahiers d*e l'Association internationale des études françaises*, 2000, n° 52, p. 23-30.
VIANU I., « Le mythe de l'Occident en Roumanie », Revue européenne des sciences sociales, 1980, vol. 18, n° 53, p. 67-74.

VINOKUR A., dir., Les transformations du système éducatif de la fédération de Russie, Institut international de planification de l'éducation/Unesco, 2001.
WAGNER A.-C., Les classes sociales dans la mondialisation, Paris, La Découverte, 2007.
WAGNER A.-C., « La place du voyage dans la formation des élites », Actes de la recherche en sciences sociales, 2007/5, n° 170, p. 58-65.
WAGNER A.-C., Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France, Paris, PUF, 1998.
WAGNER I., « La formation des violonistes virtuoses : les réseaux de soutien », Sociétés contemporaines, 2004/4, n° 56, p. 133-163.
WEBER S., « De la chaîne migratoire à la migration individuelle des Roumains à Rome », Hommes & migrations, 2004, n° 1250, p. 38-48.
WIHTOL DE WENDEN C., « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », Hommes et migrations, 2001, n° 1233, p. 5-12.
YURCHAK A., Everything Was Forever, Until it Was no More. The Last Soviet Generation, Princeton-Oxford, Princeton University Press, 2006.

Sites et sources Internet

Alioua M., « Mourir aux portes de l'Europe. Les transmigrants subsahariens à l'épreuve des politiques européennes anti-migrants », Cafés Géographiques de Toulouse, 18 octobre 2006. URL : http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/CR-Mourir-aux-portes-de-lEurope-18.10.06.pdf
Campus France. Les chiffres clés, février 2017. URL : https://www.campusfrance.org/fr/ressource/les-chiffres-cles
Divers échanges des étudiants du Collège universitaire français de Russie dans des groupes ouverts sur Vkontakte. URL : https://vk.com/
« La Russie contemporaine et l'Occident. Collaboration entre Public Books et La Vie des Idées », La Vie des idées, 19 octobre 2015. URL : http://www.laviedesidees.fr/La-Russie-contemporaine-et-l-Occident.html
Le site de Campus France. URL : http://www.campusfrance.org/fr/
Le site de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. URL : http://www.artsacademy.ru/
Le site de l'Alliance française de Russie. URL : http://www.afrus.ru/fr/l-alliance-francaise-en-russie#
Le site de l'Ambassade de France à Moscou. URL : https://ru.ambafrance.org/
Le site de l'École des hautes études en économie de Moscou. URL : https://www.hse.ru/en/
Le site de l'Institut français de Russie. URL : http://www.institutfrancais.ru/fr
Le site du Centre du développement de l'éducation et de l'activité internationale auprès du gouvernement de Russie. URL : http://ined.ru/

Le site du Collège universitaire français de Moscou. URL : http://www.moscuf.org/fr
Le site du Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. URL : http://cuf.spbu.ru
Le site du Service fédéral de la statistique d'État RosStat. URL : http://www.gks.ru/
[« Les rêves sur l'émigration », Sondage du Centre analytique Levada.] « Мечты об эмиграции », Опрос аналитического центра Юрия Левады, 2013. URL : https://www.levada.ru/2013/06/06/mechty-ob-emigratsii/
L'interview de Marek Halter à l'occasion des portes ouvertes du Collège universitaire français de Moscou le 22 mai 2015. URL : http://www.ambafrance-ru.org/22-mai-journee-portes-ouvertes-du-CUF-de-Moscou
Russian Federation, Education at a Glance : OECD Indicators, 2014. URL : http://www.oecd.org/education/Russian%20Federation-EAG2014-Country-Note.pdf
Russie. Dossiers de Campus France, n° 22, septembre 2014. URL : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_22_fr.pdf

Annexe méthodologique

Descriptif de l'enquête

*L'h*istorique du recrutement des interviewés

L'enquête par entretiens sur laquelle s'appuie cette thèse a duré presque cinq ans : commencée en 2011 (l'entretien avec Maria en juillet 2011), dans le cadre de mon master 2, elle s'est achevée en 2016 (l'entretien avec Glafira en avril 2016). Au fil du temps, mes choix initiaux de terrain se sont modifiés ; je tiens à restaurer ici leur évolution, car la composition du corpus des entretiens y est intimement liée.

Durant mon année de M2, soit 2011-2012, j'ai réalisé 26 entretiens auprès d'étudiants de filières artistiques à l'étranger, essentiellement en France (25 sur 26) : en architecture, arts plastiques, cinéma, design, histoire de l'art, musique, photographie et théâtre. Le projet de m'intéresser aux filières artistiques a été formulé lors de mon M1, préparé au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg en 2010-2011. Dans le cadre de cette formation, j'ai étudié les pratiques et les discours des photographes, professionnels comme amateurs, travaillant avec la pellicule. J'ai tenté de montrer que, à l'époque de la technique numérique, le choix de la photographie argentique était lié à la volonté de se distinguer de la masse des usagers de la photographie et de s'affirmer en tant qu'artiste authentique. C'est pendant l'un de ces entretiens, à Saint-Pétersbourg en décembre 2010, qu'une première ébauche de mon sujet de M2 – et de thèse – m'est venue à l'esprit. Au moment de notre rencontre, mon interlocuteur (il s'agit de Philémon, qui a été revu en 2014 non plus comme photographe argentique, mais comme ancien étudiant mobile à l'international) était en pleine préparation de son départ pour des études de photographie en Espagne. Ce qui a attiré mon attention dans son discours était son rejet immédiat – et fervent – de se former en photographie dans son pays, car, selon l'interviewé, ce n'était en principe pas possible en Russie. Ses études nationales supérieures abandonnées, Philémon plaçait tous ses espoirs dans son projet d'études en Espagne. De surcroît, étant à l'époque en deuxième année du Collège, je m'étais occupée moi-même de mon départ étudiant pour la France, tout en essayant de prendre conscience des choix que j'étais en train de faire. Auprès de mes camarades du Collège, préparant chacun leur dossier pour un M2 en France, j'observais également des processus qui suscitaient ma curiosité et demandaient à être nommés, même si je ne savais pas encore comment. J'ai ainsi choisi, pour mon M2 d'abord, d'orienter ma recherche sur la migration étudiante des Russes vers la France. Je ne peux pas dire que je m'intéressais exclusivement aux photographes ou aux filières artistiques, ou que je refusais de traiter d'autres domaines d'études. En revanche, cette entrée par les métiers artistiques recréait une continuité entre mon M1 et mon M2. Celle-ci n'était pas sans importance lors de ma postulation pour un financement de mes études en France : en effet, dans ce contexte, rompre ostensiblement avec le sujet précédent de recherche n'aurait pas facilité mon obtention d'une bourse d'études. Par la suite, me

limiter aux études artistiques m'a pourtant paru de moins en moins prometteur et de plus en plus gênant.

Une autre particularité du terrain 2011-2012 est que ce n'étaient pas uniquement les Russes, au sens de citoyens de la Fédération de Russie, qui ont été interviewés durant cette période. L'ont aussi été quelques citoyens d'Ukraine (Anton, Irina, Olga D., Olessia et Stanislav), du Kazakhstan (Véra) et de Moldavie (Dénis L.), à savoir de républiques de l'ancienne URSS. Nés avant l'effondrement de celle-ci, ils étaient enfants de parents russes (Irina, Olessia, Véra), de couples mixtes (Olga D., Stanislav), de parents ukrainiens (Anton) ou moldaves (Dénis L.). Le russe était leur langue maternelle, ou du moins l'une d'elles (Anton, Dénis L.), et ils avaient été scolarisés – totalement (Anton, Irina, Olessia, Stanislav et Véra) ou partiellement (Olga D. et Dénis L.) – en russe. En effet, dès le début de ma recherche, réfléchir sur des divergences entre un groupe ethnolinguistique et une nation n'entrait pas dans mes préoccupations. Ce manque d'intérêt renvoie peut-être à mon appartenance à une génération née encore en URSS et à l'usage acquis – quoique contestable – du terme « Russe » indépendamment de l'origine ethnique et de la citoyenneté de la personne. Je me considère d'ailleurs Russe moi-même, mais étant d'origine ukrainienne et ashkénaze, et ayant depuis 2017 deux nationalités, russe et française ; mes représentations en la matière se manifestent ainsi comme un produit d'expériences collectives comme individuelles.

Quoi qu'il en soit, d'une part, rien ne m'empêchait de continuer dans cette direction, en recrutant de jeunes citoyens d'anciennes républiques soviétiques sans me limiter aux citoyens de la Fédération de Russie. D'autre part, je n'entendais pas effectuer des recherches empiriques sur cette complexe question de citoyennetés, de nationalités et d'origines ethniques, ni reprendre les débats en la matière. Un problème de terminologie m'a d'ailleurs été posé dès la rédaction du mémoire de M2 dans lequel des termes lourds comme « ressortissants de l'ancienne URSS » ou « jeunes postsoviétiques russophones » ont été utilisés. Dans ma thèse, qui reprenait le sujet, j'ai ainsi opté pour une circonscription sociogéographique plus limitée de mon enquête ; j'ai même réfléchi à la possibilité de ne finalement pas y incorporer ces sept entretiens menés auprès d'autres nationalités. Au bout du compte, ceux-ci y font partie, car riches d'informations. Mais dans les entretiens conduits à partir du début de l'année universitaire 2012-2013, première année de ma thèse, j'ai renoncé à poursuivre le recrutement d'étudiants citoyens d'anciennes républiques soviétiques, hormis pour deux interviews – celles avec Inna (citoyenne de l'Estonie) et Faïna (citoyenne de la Lettonie) – réalisées afin de comparer les départs étudiants nécessitant un visa et ceux n'en ayant pas besoin.

Ce point mis à part, les entretiens de l'année 2012-2013 ont été faits en continuité avec ceux de l'année précédente : des étudiants ou jeunes diplômés de filières artistiques en France (N = 16) ou dans d'autres pays (N = 1) ont été rencontrés lors de cette année. De nouveaux entretiens ont été aussi conduits avec les enquêtés de l'année précédente, afin de compléter les informations recueillies antérieurement : en effet, ce n'est qu'à partir de la deuxième année sur le terrain que j'ai systématiquement posé aux interviewés des questions demandant des réponses détaillées sur leur famille et leur expérience scolaire.

En 2013-2014, deuxième année de ma thèse et troisième année sur le terrain, deux élargissements importants quant à la population de l'enquête ont été conçus, puis réalisés. Le premier concernait l'idée d'aller interviewer de jeunes Russes n'ayant pas effectué d'études à l'étranger, afin de comparer les parcours et les discours des mobiles et des non mobiles. Durant l'été 2013, une série d'entretiens (N = 18) a été réalisée à Saint-Pétersbourg et en province russe, parfois par Skype, auprès d'étudiants ou de jeunes diplômés d'établissements supérieurs artistiques de Russie. Un premier matériau pour confronter la mobilité et la non-mobilité a ainsi été exploité. Par la suite, j'ai poursuivi ce chemin, en diversifiant les filières, mais aussi en interrogeant quelques membres de la fratrie des interviewés mobiles (Piotr, frère de Nadejda et Sérafima, sœur de Sabina) et non mobiles (Glafira, sœur de Rodion).

Le second élargissement que j'ai commencé à mettre en œuvre à partir de la fin de l'année 2013 consistait à questionner les étudiants – mobiles et non – d'autres filières qu'artistiques. Dès les premiers entretiens dans cette direction, avec Sabina (sociologie) en décembre 2013 et avec Diamara (économie) en janvier 2014, j'ai pu m'assurer de la portée heuristique de cette extension du terrain, me fournissant des pistes de réflexion jusqu'alors impossibles. À partir de ce moment, j'ai veillé alors à recruter des étudiants ou diplômés de filières diverses afin de restaurer – le plus possible – un équilibre entre les domaines d'études présentés. Une certaine prépondérance des métiers artistiques (on dénombre, par exemple, dans le groupe des non mobiles, 4 architectes, mais seulement 1 mathématicien et 1 juriste ; cf. plus bas *La composition de la population de l'enquête*) est pourtant compensée par une plus grande qualité des entretiens menés durant cette période avancée de l'enquête.

On peut aussi noter à ce propos que plusieurs cas rencontrés posent un problème de définition en termes de filière d'études, car ils accumulent des formations différentes, les unes pouvant être qualifiées d'artistiques et les autres non. Des études artistiques peuvent par exemple être réalisées dans le pays d'études et non dans celui d'origine : pour l'année 2011-2012, ce sont les cas d'Anastassia, Irina, Marina S., Svetlana, Stanislav et Vassilissa (donc 6 interviewés sur 26) ; pour l'année 2012-2013, ceux de Boris, Ékaterina, Élena C., Inna, Ivan, Ksenia, Larissa, Polina et Vladimir (donc 9 interviewés sur 17). Les cas inverses sont moins nombreux, mais présents (Olga A. et Élisaveta, diplômées de l'Académie des beaux-arts en Russie, envisagent d'autres domaines d'études à l'étranger). De plus, assez nombreux sont mes interviewés qui intègrent à l'Université française des formations pouvant être caractérisées comme afférentes aussi bien aux arts qu'aux sciences humaines (i.e. « archéologie et histoire de l'art », « médiation culturelle ») et ne débouchant pas forcément sur des activités professionnelles pouvant être définies comme artistiques. La problématique des métiers artistiques, une de celles qui étaient centrales au début de ma recherche, a ainsi été épuisée, y compris suite aux difficultés de terminologie et de spécification rencontrées sur le terrain, et s'est estompée au profit d'autres questions, apparues en comparant mobiles et non mobiles.

Tout au long de mon enquête, quand l'occasion se présentait, j'ai aussi interviewé des étudiants russes séjournant dans d'autres pays que la France. Ils restent peu nombreux :

Pavel (Allemagne), Andrey D. (États-Unis), Philémon (Espagne) et Glafira (Japon et Pays-Bas). Certains de mes interlocuteurs mobiles, interviewés en France, ont également étudié, avant ou après notre premier entretien, dans d'autres pays que la France : au Royaume-Uni (Natalia, Élisaveta, Kristina, Inna), en Italie (Zhanna, Ivan, Lidia), en Allemagne (Maxime), aux Pays-Bas (Timour) ou en Autriche (Andrey Z.). Tous ces cas apportent de la richesse dans ma recherche, même si celle-ci traite avant tout de la mobilité étudiante vers la France.

En outre, quelques interviewés de la période 2011-2012 (N = 5) et de la période 2012-2013 (N = 3) ont effectué un départ avec le visa Étudiant, mais en tant que filles au pair (Élena C., Marina S., Sofia, Polina et Vassilissa), ou avec un autre visa long séjour (Nadejda, Tatiana et Michaïl). C'est surtout l'entretien avec Michaïl que j'ai hésité à intégrer au corpus, car son parcours migratoire s'est révélé peu apparenté à la mobilité étudiante. Après réflexion, j'ai laissé tous ces cas alimenter mon enquête. En effet, ces interviewés sont devenus étudiants en France l'année de leur départ (Nadejda), l'année suivante (Élena C., Marina S., Polina, Sofia et Tatiana) ou quelques années plus tard (Vassilissa et Michaïl). Sans avoir effectué un départ étudiant à strictement parler, ils m'ont pourtant fourni des informations en matière de modalités très diverses de l'émigration de jeunes Russes. Afin de ne pas rendre plus complexe encore la composition de la population de l'enquête, comportant déjà des cas très hétérogènes, j'ai veillé par la suite à ne recruter que des interviewés mobiles qui avaient effectué un départ étudiant pouvant être nommé « classique » : avec le visa Étudiant et avec l'inscription dans un établissement supérieur étranger pour l'année du départ. Parmi les entretiens réalisés après 2013, deux départs avec le visa scientifique se glissent toutefois dans le corpus : il s'agit de ceux de Maxime et d'Ossip, jeunes physiciens russes partis à Lyon et à Bordeaux en ayant bénéficié d'une allocation doctorale depuis la France. De nouveau, leur cas m'a permis d'affiner ma vision de la migration d'études des jeunes Russes et de mieux saisir la diversité des populations qui la composent.

L'historique du recrutement de mes interviewés atteste également des évolutions quant à d'autres critères du choix de telle ou telle personne pour l'entretien. Globalement, si lors de la première année du terrain j'ai suivi sans à-coups cette « boule de neige » qui était en train de se produire en m'apportant de nouvelles connaissances, à partir de la deuxième année, et surtout de la seconde moitié de l'enquête, je ne proposais l'entretien qu'à ceux dont les caractéristiques identifiables d'emblée (sexe, âge, filière d'études, lieu d'habitation) répondaient à ma quête à la fois d'équilibre et de diversité de la population de l'enquête.

Afin de compléter les entretiens, quelques données ont été également recueillies en fréquentant des forums de Russes en France, des groupes Internet et les sites Internet d'institutions impliquées dans les départs étudiants.

Enfin, lors de l'année 2011-2012, d'autres acteurs (N = 7) de la mobilité internationale étudiante ont été contactés : madame S.O., responsable de bureau Campus France à Saint-Pétersbourg ; monsieur C.O., responsable de bureau Campus France à Paris ; madame S.Y., responsable du service international dans une école de design à Paris ; monsieur

P.E., directeur d'une école parisienne de photographie ; madame G.R. et monsieur N.A., professeurs d'un établissement supérieur à Saint-Pétersbourg ; et madame S.E., professeure de français à l'Institut français de Saint-Pétersbourg. Par la suite, je n'ai pas poursuivi dans cette collecte de la voix institutionnelle de la migration étudiante, notamment à cause des difficultés à prendre contact et à solliciter un rendez-vous avec ce type d'acteurs, à obtenir l'autorisation d'enregistrer, voire de prendre des notes, et, plus généralement, à mener l'entretien dans des conditions qui me seraient confortables. Cette démarche n'a pas pour autant été inutile, car instructive sur plusieurs points, et dans ma thèse je mentionne ces entretiens-là quand les thèmes abordés l'imposent. Ces sept entrevues n'ont toutefois pas été menées comme des entretiens biographiques ; elles sont plus courtes et ne sont pas toutes enregistrées. À cet égard, elles ont un statut à part par rapport au corpus principal de l'enquête.

En résumé, les ajustements faits au cours de l'enquête sont nombreux et rendent manifestes le processus de la recherche en train de se faire, ainsi que les évolutions de mon regard, procédant par des allers-retours entre l'élaboration des questions de recherche et le terrain empirique. L'ensemble des entretiens s'est construit progressivement, en privilégiant certaines options et en coupant d'autres. Parmi ces dernières, quelques-unes ont peut-être été coupées un peu plus tard que je l'aurais voulu, et ce pour plusieurs raisons, notamment une difficulté à changer de direction une fois celle-ci prise et le manque de soutien extérieur dont j'ai pu bénéficier quant à mes choix. Mon idée d'élargir le terrain au profit de la diversification des filières a été encouragée par Cécile Van de Velde, lors de ma communication aux Doctoriales du Centre Maurice Halbwachs début 2014. Son propos a été pour moi comme une carte blanche définitive pour ne plus me limiter aux filières artistiques et pour continuer les entretiens auprès d'étudiants d'autres filières. Il faut noter que, concernant le corpus des entretiens avec les non mobiles, déjà à moitié constitué à ce moment-là et grandement tributaire de mes possibilités de me déplacer en Russie, la diversification des domaines d'études est moins aboutie. Je n'ai par exemple pu interviewer aucun étudiant non mobile de l'École des hautes études en économie de Moscou ou de facultés de relations internationales. Même si les entretiens conduits auprès de Diamara, de Timour ou d'autres comportent des pistes pour expliquer la non-mobilité de certains étudiants de ces établissements largement internationalisés, je dois signaler cette insuffisance du matériau recueilli. Enfin, après l'expérience de recrutement des étudiants mobiles en arts et en sciences humaines, j'ai pu constater des difficultés à recruter des étudiants mobiles de filières mathématiques et techniques, traduisant leur minorité réelle (voir infra) parmi les étudiants russes en France. Je n'ai pas non plus pu interviewer d'étudiant mobile en médecine ou biologie (une étudiante russe en médecine, rencontrée en 2014, s'est révélée présente sur le sol français depuis son enfance), ou d'étudiant dans une école française d'ingénieurs (deux étudiants d'écoles d'ingénieurs que j'ai pu rencontrer en 2015 étaient de nationalité ukrainienne et j'ai renoncé à les interviewer).

Les modes de recrutement et les *relations d'enquête*

Parmi les 100 personnes, mobiles et non mobiles, interviewées pour cette thèse, j'en connaissais 11 personnellement. D'autres, beaucoup plus nombreuses, m'ont été recommandées par mes connaissances ou par les interviewés avec qui je venais de réaliser un entretien : ce mode de recrutement concerne surtout les non mobiles, mais pas seulement, car établir le premier contact en me référant à une connaissance en commun s'est montré au bout du compte le mode le plus efficace de négocier l'entrevue. Parmi mes interviewés, certains ont joué un rôle important dans la constitution de la population de mon enquête ; notamment, Zhanna m'a présenté 7 autres interviewés, Nadejda 5 et Maria 4. Enfin, 9 interviewés mobiles ont été rencontrés via Internet, notamment sur des forums et des groupes d'intérêts, ou directement dans des établissements d'études en France que j'ai visités afin de diversifier les canaux de recrutement.

Les entretiens réalisés auprès de mes connaissances me paraissent souvent être parmi les moins réussis, car fréquenter une personne dans d'autres contextes que celui de l'enquête engendrait parfois des difficultés à aborder certains thèmes, tant pour moi que pour mes interlocuteurs. Sur ce point, le fait de rencontrer quelqu'un spécialement pour l'enquête, offre une plus grande liberté d'échanges qui peut ne pas être acquise entre les individus qui se connaissent antérieurement et autrement. En même temps, la connaissance personnelle préalable, de plus ou moins longue date, permettait dans certains cas de faire l'économie de questions. Je pense notamment ici à Daniel, Rodion et Vadim, les non mobiles dont les parcours et les situations en termes de compétences et de ressources pouvant être utilisées dans la carrière de mobilité étudiante m'étaient connus avant l'entretien.

Essentiellement, les entretiens ont été conduits dans des cafés dont le choix était laissé aux interviewés, hormis les cas dans lesquels ils éprouvaient des difficultés à indiquer un endroit qui leur convenait. Le café m'est apparu comme un lieu idéal pour discuter, un no *man's land* favorisant l'échange informel et assurant une certaine intimité, puisqu'en France leur clientèle ne comprend a priori pas le russe et, en Russie, celle-ci est normalement plus espacée et moins nombreuse. Nous avons commandé une boisson, chacun payant la sienne, hormis les cas d'Anton et de Roustam qui insistaient pour payer la mienne, voire mon dîner (Anton pour le second entretien), et ceux de Piotr, Rada, Svetlana et Vladimir que j'ai invités après qu'ils m'ont signalé ne pas pouvoir débourser le prix de la consommation. Une partie de l'entretien avec Rada et l'entretien entier avec Alexey se sont déroulés en plein air, selon leur souhait et pour des raisons d'économie je pense.

Contrairement aux conseils dispensés dans certains guides d'enquête, je n'ai pas cherché à pénétrer dans le domicile des interviewés. Mais quelques-uns m'ont invitée chez eux, et ce pour diverses considérations, parfois chevauchées, dont celles d'économie de temps et d'argent (Sabina, Igor), d'ambitions (Igor voulait me montrer ses mentions honorables en tant que lauréat de concours de chant qui décoraient sa chambre dans le XVI^{e} ; Vassilissa m'a amenée en voiture vers son grand appartement à terrasse dans une banlieue

parisienne), de commodités (Philémon, n'étant pas en bonne santé et ne sortant presque pas à l'époque ; Valéria, enceinte de huit mois au moment de l'entretien), peut-être d'un manque d'envie de se déplacer (Igor, Stanislav) ou – je suppose – pour m'intimider (Stanislav, ainsi que monsieur C.O. m'ayant invitée pour déjeuner sur sa péniche donnant sur la tour Eiffel).

Quelques entretiens ont été en outre conduits par Skype, pour des raisons de distance et pour des impossibilités de déplacement. On pourrait penser que la conversation en ligne a moins de poids qu'une rencontre en réel, mais selon mon expérience d'enquête, dans certains cas, elle libère davantage la parole des interviewés qu'un entretien littéralement en face à face. Ce mode de communication à distance offre également un dispositif qui n'est pas à négliger : en effet, c'est en regardant la fenêtre avec mon propre visage que j'affinais ma technique pour mener l'entretien. Les rencontres par Skype ont été pourtant plus difficiles à obtenir et à fixer en termes de dates et d'horaires. Par exemple, la négociation de l'entretien avec Mila a duré trois mois, en passant par deux annulations et reports.

Chaque entretien comportait en outre nécessairement des éléments d'observation, quel que soit son lieu de déroulement. Tel ou tel café choisi (Inna s'arrête sur le Café de la Paix, Rada sur un MacDonald's, Larissa souhaite converser dans une « chouette brasserie typiquement parisienne » dans le Marais, tandis que Maxime ou Alina se sentent plus à l'aise dans un Starbucks), tel ou tel comportement face à la dépense de temps ou d'argent, le style vestimentaire de mes interlocuteurs, leurs interactions avec le personnel du café, leur façon de manipuler leur téléphone ou d'autres objets, ainsi que beaucoup d'autres détails ont été à cet égard informatifs. Ils ont été évoqués au fil de l'analyse.

En moyenne, les entretiens ont duré de deux à trois heures et ont parfois été scindés en plusieurs rencontres, espacées d'un jour ou d'une semaine, lorsqu'ils devenaient trop longs (i.e. ceux avec Boris, Diamara, Élisaveta, Larissa ou Sabina). Pour une partie des interviewés, un suivi post-entretien a pu être mis en place, via des rencontres informelles non enregistrées ou des échanges écrits ou téléphoniques. Internet, notamment Facebook, m'a aussi permis de suivre – virtuellement – certains interviewés dont les publications me renseignaient sur leurs activités au jour le jour, états d'esprit ou événements marquants. Selon les cas, la relation d'enquête s'est ainsi déroulée sur une période de quelques heures à quelques années.

La durée du lien maintenu avec l'interviewé a eu une certaine incidence sur les informations collectées, en commençant par leur quantité, variable d'un cas à un autre. Quelques interviewés, comme Anton, Polina, Sabina ou Yulia, que je ne connaissais pas personnellement avant l'enquête, sont même devenus des amis au cours de celle-ci : ne serait-ce qu'en raison de notre proximité d'âge et d'une certaine ressemblance, quoique loin d'être totale, de nos expériences. J'ai aussi entretenu des relations assez prolongées – de travail, d'études et de voisinage – avec Adelaïda, Nadejda et Zlata. Mais je ne dirais pas que ces relations durables ou ces amitiés m'aidaient considérablement à recueillir davantage d'informations. Par exemple, à la manière des entretiens avec mes connaissances, le fait de nouer une amitié interférait parfois négativement sur la possibilité

de poser certaines questions ou d'y répondre. De même, en termes d'apport d'informations complémentaires, mon expérience a montré qu'il n'était pas toujours utile de multiplier les rendez-vous. En effet, l'entretien est une relation peu comparable aux échanges quotidiens. Il produit principalement, pour citer Pierre Bourdieu, « un discours extraordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu, et qui, pourtant, était déjà là, attendant ses conditions d'actualisation »[1]. À cet égard, il est une relation exceptionnelle, voire artificielle, créée spécialement afin de faire parler l'interviewé – de manière davantage unilatérale et pendant assez longtemps – et d'obtenir des informations normalement destinées à ne pas être transmises. Approfondir cette relation ou la laisser évoluer vers une plus grande proximité, ce qui se produit couramment dans le cas d'une longue présence du chercheur sur le terrain, se révèle parfois néfaste pour permettre ce « discours extraordinaire » que vise l'entretien, car cela privilégie des éléments « ordinaires » (affinités de goûts, convergences d'intérêts pratiques, etc.) dans l'interaction.

Lors des rencontres, je n'étais en outre pas effacée ou muette, et je ne me préoccupais pas trop non plus – pour utiliser une expression fréquente dans des mémoires et thèses issus d'une enquête par entretiens – d'« instaurer une relation de confiance » avec mes interviewés. Le risque de voir la confiance se transformer en complicité et de ne faire ainsi par la suite que reproduire les points de vue des interviewés me semblait en effet a priori plus grand que celui de créer la situation dans laquelle tout échange serait impossible. Je pense que c'est le cas sur le terrain proche lorsqu'une distance avec les enquêtés est moins à réduire qu'à recréer, y compris lors de la collecte de l'information. Plus précisément encore, chaque entretien a été un processus vivant, hybride et non monotone, évoluant tantôt en hausse tantôt en baisse en termes d'ouverture de ses participants l'un vers l'autre et de leur mutuelle connexion, et non pas comme si se déroulant dans une bienveillance inaltérable, instaurée une fois pour toutes[2].

Découvrir que l'entretien était un processus a été très important pour moi, notamment pour ne pas sous-estimer les données que j'avais recueillies et pour pouvoir leur accorder tel ou tel statut. D'une part, la fatigue qui atteint – nécessairement je pense – n'importe quel intervieweur après avoir longtemps écouté les paroles d'autrui tout en s'efforçant d'être un bon enquêteur peut déboucher sur un plus grand laisser-aller qu'au début de l'entretien, et créer ainsi une séquence au cours de laquelle l'interviewé peut s'exprimer autrement. Retranscrit et analysé à tête reposée, ce fragment d'entretien peut devenir important. D'autre part, le temps de récupération de soi que vit l'intervieweur à partir d'un moment peut l'amener à se réaffirmer ensuite avec une nouvelle force, en incitant son interlocuteur à sortir du discours adressé à l'intervieweur fatigué, qui ne fait que hocher la tête et sourire, et à en construire un autre, destiné à l'intervieweur en reprise d'énergie. Du côté des interviewés aussi. Je peux certes noter que leur disponibilité à me confier des éléments de leur biographie était d'emblée variable. Certaines personnes y paraissaient

[1] Bourdieu P., dir., La misère du monde, op.cit., p. 1407.

[2] Sur ce point, cf. Barbot J., « Mener un entretien de face à face », in Paugam S., dir., *L'enquête* sociologique, op.cit., p. 115-141. L'auteure évoque notamment une possibilité, souvent sous-utilisée lors de l'entretien, d'« interpeller » l'interviewé (p. 136). Dans ce sens, l'entretien est aussi une méthode d'expérimentation.

prédisposées d'avance (Alina, Diana ou Natalia m'ont avertie, dès le début, qu'elles étaient « bavardes »), à savoir habituées à parler d'elles, peu préoccupées à s'assurer de ma bonne réception, et d'autres m'ont identifiée comme quelqu'un avec qui elles pouvaient discuter de certains sujets. Mais, en même temps, une fois l'entretien démarré, l'interviewé et l'intervieweur, quelles que soient leurs caractéristiques, vivent un moment ensemble et leur relation évolue au cours de celui-ci. Avec le recul, ce processus mouvant est à la disposition de l'intervieweur qui peut dès lors l'analyser et lui donner telle ou telle signification, parfois plusieurs.

En sus de cette remarque et pour terminer cette section, je préciserai qu'une inégalité, tant du point de vue de la durée des relations d'enquête que de leur intensité, a été l'objet de mes réflexions, ou plutôt de mes inquiétudes parfois quasiment masochistes. En effet, malgré mon souci – un gage de rigueur scientifique, pensais-je – de construire un rapport égal avec tous les interviewés, sans privilégier les uns au profit des autres, je me rendais bien compte que les entretiens produits m'étaient inégalement utiles ; ils ont été du coup inégalement utilisés dans ma recherche. Certains interviewés sont en effet plus présents dans mes documents que d'autres. Mon appréhension au sujet de cette espèce de favoritisme a été atténuée en lisant les comptes rendus d'autres enquêtes ainsi que des guides d'enquêtes du terrain, comme celui de Stéphan Beaud et Florence Weber grâce auquel j'ai appris qu'il est tout à fait d'usage de hiérarchiser les entretiens en fonction de leur intérêt pour la recherche et que cette démarche est un des choix de l'enquête[1]. Le sain pragmatisme ethnographique m'assurait et me permettait de couper des doutes et d'avancer. Il était pour autant souvent en rivalité avec une conscience que ce n'étaient pas tous mes choix qui se faisaient de façon délibérée et qu'il y avait derrière ceux-ci des affinités que, malgré mes efforts, je ne contrôlais pas. De plus, cette fermeté avec laquelle les sociologues proposent, dans leur manuel, de distinguer des informations « objectives » et « subjectives » issues de l'entretien ne cessait de m'émerveiller, ne me sentant pas capable de faire une telle répartition. Sur ces points, c'est la lecture de l'ouvrage La Misère du monde, souvent cité comme un document sociologique pessimiste, qui m'a été émancipatrice, en m'aidant à construire un rapport plus apaisé et plus réflexif avec l'état des faits, tout en considérant telle ou telle relation de l'enquête comme un exemple, ou plutôt un laboratoire spécialement créé et entretenu pour un temps limité, de la relation sociale à analyser.

Pour résumer cette section, mes entretiens n'ont pas été idéalement menés, loin de là. Ils constituent à cet égard un matériau imparfait, riche sur certains points et lacunaire sur d'autres, ainsi que mélangé – comprenant quelques gemmes, à savoir des produits extraits ne pouvant être obtenus que suite à l'effort de travail du terrain, mais pas uniquement. À partir de ce matériau, je peux pour autant affirmer certaines choses. Surtout, le début de la rédaction (printemps 2016) a été marqué par un affaiblissement des contacts, voire par une rupture avec mon terrain, en France comme en Russie. Dès lors, j'ai pu prendre

[1] Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, op.cit., p. 206-207.

pleinement mon matériau comme un objet d'analyse, quoique le terrain empirique ait été fractionné par un travail analytique tout au long de son déroulement.

La c*omposition de la population de l'enquête*

J'ai ainsi interviewé 100 personnes, dont 70 mobiles (45 femmes et 25 hommes) et 30 non mobiles (16 femmes et 14 hommes). Au cours de l'enquête, une personne est passée du second groupe au premier : interviewée comme non mobile, Marta a entrepris un départ étudiant à l'étranger deux années après notre entretien.

Le chiffre 100 est arbitraire. Plus précisément, il me paraissait suffisamment grand et rond pour devenir, à partir d'un moment, un objectif. D'un point de vue pratique, les chiffres ronds, se terminant par 0 ou 5, créent une plus grande illustrativité et permettent souvent une comparaison plus facile. Avec le recul, je pense toutefois que, pour parvenir aux mêmes résultats, j'aurais pu interviewer moins de personnes. Il y a notamment quelques profils assez similaires qui ne font que confirmer l'information déjà recueillie, ou ceux dont les divergences n'ont finalement pas été discutées dans le cadre de cette thèse. En même temps, pour la chercheure si peu expérimentée que j'étais, faire l'économie du recrutement des interviewés n'allait pas de soi.

La répartition des enquêtés par genre demande aussi un commentaire. Concernant le groupe des mobiles, il ne m'était en effet pas évident d'obtenir cette proportion entre femmes et hommes : afin de recruter 25 étudiants en mobilité, j'ai dû, en demandant aux interviewés de me recommander quelqu'un parmi leurs connaissances, spécifier que je préférerais un homme. Souvent, cette demande suscitait des rires et des remarques selon lesquelles il serait beaucoup plus facile, surtout en France, de m'indiquer des étudiantes russes qu'un étudiant. J'ai également refusé plusieurs candidates à l'entretien car elles étaient trop nombreuses et, pour certains candidats, organisé toute une campagne pour les motiver à me rencontrer, car ils étaient trop peu nombreux. Et je n'aurais peut-être pas attendu une interviewée si elle avait été en retard d'une heure et demie pour notre entretien, comme c'était le cas de Vladislav. Ces difficultés reflètent en effet la prédominance réelle, évoquée dans l'introduction générale, des femmes parmi les étudiants en mobilité en France, ainsi que parmi les étudiants russes en France[1].

Pour ce qui est de leur âge, les interviewés, mobiles comme non mobiles, sont nés au cours des années 1980 (N = 76) ou au début des années 1990 (N = 20), sinon tout à la fin des années 1970 (N = 4). Ils sont originaires de différentes villes et villages de l'ancienne URSS. Y figurent – parmi les interviewés citoyens de la Fédération de Russie (N = 91)[2] –

[1] En 2014, Campus France annonce 75 % de femmes parmi les étudiants russes en France. Voir Russie. Dossiers de Campus France, n° 22 septembre 2014. Dans une brochure comparative sortie en 2017, ce chiffre est de 76 %. Selon la même source, parmi les étudiants américains en France, les femmes représentent 65 % ; elles sont 61 % parmi les étudiants chinois. Le pourcentage des femmes est en revanche de moins de 50 % parmi les étudiants mobiles originaires d'Afrique et du Moyen-Orient. Tous les pays confondus, 53 % des étudiants étrangers inscrits en France en 2013-2014 sont des femmes. Comparativement, aux États-Unis, on compte 44 % de femmes parmi les étudiants étrangers accueillis. Voir Campus France. Les chiffres clés, février 2017.

[2] Parmi les interviewés mobiles citoyens d'anciennes républiques soviétiques (N = 9), 4 sont originaires de la capitale de leur pays (Dénis L., Inna, Faïna et Véra), 2 sont nés dans une grande ville (Olga D. et Olessia),

les originaires de Moscou (N = 17) et de la région de Moscou (N = 1), de Saint-Pétersbourg, anciennement Leningrad (N = 25) et de la région de Leningrad (N = 3)[1], ainsi que des capitales de régions en province (N = 29) comme Irkoutsk (N = 3), Krasnoïarsk (N = 2), Nijni Novgorod (N = 3), Novossibirsk (N = 2), Omsk (N = 2), Tomsk (N = 2) ou autres. Des petites villes ou villes moyennes de province, au-dessous ou au-dessus de 100 000 habitants, sont signalées comme lieu de naissance par 9 interviewés, parmi lesquels 3 sont nés dans des villes de garnison ou d'anciennes villes fermées. Concernant des villages peu urbanisés de Russie, 2 interviewés en sont originaires[2]. En outre, quelques enquêtés citoyens de la Fédération de Russie sont nés dans d'anciennes républiques de l'URSS (N = 5, dont 2 dans des villes de garnison, 1 dans une capitale de république, 1 dans une ville de taille moyenne et 1 dans un village peu urbanisé). Ainsi, la grande majorité des interviewés, mobiles comme non mobiles, sont nés dans des grandes villes de l'ancienne URSS, comme Moscou, Saint-Pétersbourg ou des capitales de régions et de républiques. Aucun des interviewés mobiles n'a par ailleurs déclaré comme lieu de naissance un village peu urbanisé, et les trois interviewés (Félix, Ignat et Makar) qui l'ont fait sont non mobiles internationalement.

Tableau 1. Les interviewés selon leur lieu de naissance

	Fédération de Russie					Anciennes républiques soviétiques			Total
	Moscou et sa région	Saint-Pétersbourg et sa région	Capitales régionales	Petites villes ou villes moyennes, y compris militaires	Villages peu urbanisés	Capitales	Villes	Villages peu urbanisés	
Mobiles	13	21	17	8	-	5	6	-	70
Non mobiles	5	7	12	1	2	1	1	1	30
Ensemble	18	28	29	9	2	6	7	1	100

Concernant la famille d'origine des interviewés, la prédominance des enfants de parents diplômés du supérieur est explicite dans les deux corpus ; ceux-ci ne se distinguent pas sur ce point, mais le taux est supérieur par rapport à la moyenne du pays[3], reflétant ainsi, fort

1 dans une ville de taille moyenne (Stanislav) et 2 dans une ville de moins de 100 000 habitants (Anton et Irina).

[1] Pour ce qui est le lieu de naissance de mes interviewés mobiles, une divergence s'observe entre les données issues de mon enquête et les chiffres de Campus France concernant les étudiants russes en mobilité vers la France. Selon cette source, ces derniers proviennent essentiellement de Moscou (plus de 50 %) et de Saint-Pétersbourg (20 %). Cette divergence doit d'une part au fait qu'il m'était plus facile de recruter des Pétersbourgeois (comparativement aux Moscovites) et d'autre part à ce que ce ne sont pas les origines qui sont apparemment prises en compte par Campus France, mais le dernier lieu de résidence ou d'études en Russie. Voir Russie. Dossiers de Campus France, n° 22 septembre 2014.

[2] Cette prédominance des originaires de villes dans mon enquête n'atteste pour autant pas, à mon avis, autre chose que la Russie est un pays urbanisé. Sur l'urbanisation de l'espace (post)soviétique qui n'était pas fondamentalement différente de celle d'autres systèmes de villes dans le monde cf. Cottineau C., *L'évolution des villes dans l'espace post*-soviétique. Observation et modélisations, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2014.

[3] Ainsi, plus de la moitié de mes interviewés ont un père (67 sur 100) ou une mère (72 sur 100) possédant au moins un diplôme supérieur. Selon les statistiques de l'OECD, en 2012 dans la Fédération de Russie, 49 %

probablement, le processus plus général de la reproduction dans le système éducatif russe. En même temps, parmi les non mobiles, la part des interviewés dont aucun des deux parents n'a de diplôme supérieur se révèle proportionnellement plus élevée (6 sur 30) que dans le groupe des interviewés mobiles (6 sur 70). On constate d'ailleurs, en comparant les mobiles et les non mobiles, que la proportion des parents détenant plus qu'un diplôme supérieur est plus grande dans le groupe des interviewés mobiles (15 sur 70 vs. 4 sur 30). Parmi ces 4 non mobiles dont la mère ou le père sont surdiplômés figure Marta qui, comme nous l'avons noté, devient étudiante mobile, ainsi que Sérafima dont la sœur aînée (Sabina) est mobile à l'international. Aucun des interviewés non mobiles n'est enfin dans le cas de figure des deux parents ayant plus qu'un diplôme supérieur, tandis que, parmi les mobiles, c'est la situation de 5 interviewés (Dénis T., Ékaterina, Élisaveta, Natalia et Tatiana).

Tableau 2. Les interviewés selon le diplôme paternel

	Deux diplômes supérieurs ou plus, doctorat	Diplôme supérieur (bac+5)	Études universitaires non achevées, formation professionnelle secondaire ou certificat d'études secondaires	Non renseigné	Total
Mobiles	13	35	11	11	70
Non mobiles	3	16	8	3	30
Ensemble	16	51	19	14	100

Tableau 3. Les interviewés selon le diplôme maternel

	Deux diplômes supérieurs ou plus, doctorat	Diplôme supérieur (bac+5)	Études universitaires non achevées, formation professionnelle secondaire ou certificat d'études secondaires	Non renseigné	Total
Mobiles	6	46	14	4	70
Non mobiles	1	19	9	1	30
Ensemble	7	65	23	5	100

Notons cependant que le niveau de diplôme du père ou de la mère n'a pas été indiqué pour toutes les personnes rencontrées. Souvent, cela est dû à l'absence du père du récit, voire de la vie de tel ou tel interviewé. De plus, le degré de précision de l'information que les enquêtés délivraient sur leurs parents était parfois insuffisant, et je n'ai pas toujours pu y trouver de remède[1]. Enfin, une surdéclaration quant au niveau de diplôme parental n'est

d'individus de 55-64 ans, âge approximatif des parents des interviewés, sont diplômés du supérieur. Voir Russian Federation, Education at a Glance : OECD Indicators, 2014.

[1] Ma question sur le diplôme et le métier des parents s'est en effet révélée difficile pour une partie des interviewés, pour ceux en l'occurrence qui, tout en étant hautement diplômés ou en train de suivre des études prestigieuses, ont été amenés à parler de leurs parents peu diplômés ou en déclin professionnel. Ces interviewés me renvoyaient fréquemment l'image d'une interrogatrice impitoyable qui insistait pour obtenir des informations qu'ils ne souhaitaient pas transmettre. Selon les dires de leurs enfants, plusieurs parents ont ainsi terminé « quelque chose ». Michaïl, quant à lui, ne me communique pas les diplômes ni les métiers de ses deux parents, en évitant deux fois ma question. Chez d'autres, on peut repérer une intention d'améliorer la réalité des parcours parentaux. C'est ainsi qu'une mère vendeuse en magasin est présentée comme effectuant « des activités commerciales » (Félix, non mobile) et qu'une autre travaillant dans un jardin d'enfants est désignée comme « pédagogue d'éducation préscolaire » (Ignat, non mobile). C'est pour les

pas exclue et, pour quelques-uns, quasiment certaine (i.e. Sérafima). Ainsi, les tableaux regroupant les données ont surtout une valeur indicative. Ils attestent en effet la prédominance de parents diplômés, avec une légère prévalence de mères diplômées, et aussi une distinction entre les mobiles et les non mobiles, non pas tant concernant le diplôme supérieur parental que la durée des études supérieures parentales, celles-ci dépassant cinq années pour une plus grande proportion des interviewés en mobilité internationale d'études.

Concernant la scolarisation dans l'enseignement secondaire des enquêtés, les entretiens révèlent qu'elle ne s'est pas déroulée obligatoirement dans leur commune d'origine ni dans une seule commune. Ainsi, Sabina et Victoria, originaires de Leningrad, ont été scolarisées respectivement à Poltava et à Vladivostok. Boris et Zlata, nés en province, vont à l'école à Saint-Pétersbourg. Agatha a d'abord étudié à Sébastopol, puis à Saint-Pétersbourg ; Félix fait une partie de sa scolarité dans une école villageoise sibérienne, puis intègre un établissement de type internat situé dans la capitale de sa région. De plus, il existe des cas d'interviewés qui ont étudié successivement dans des écoles de types différents (voir supra l'encadré 5) : dans une école de masse d'abord, puis dans une école spécialisée (N = 10) ou inversement (N = 2, Oleg et Lada). Enfin, sous le nom d'école de masse ou d'école spécialisée peuvent figurer des établissements inégalement réputés et dispensant probablement des enseignements de qualités différentes. Certaines écoles de

---

mêmes raisons que la mère de Victoria (non mobile) n'est pas présentée comme couturière, mais comme « une excellente couturière », ou que le père de Lidia n'est appelé électricien que dans un second temps et avec une gêne repérable : il est d'abord quelqu'un, dit sa fille, qui « a des mains en or », qui « sait tout faire » et qui « met de son âme dans tout ce qu'il fait ». La question sur le diplôme et le métier de sa mère n'est également pas facile pour Mila :

> Euh… elle s'occupe en effet de finances. Elle a terminé… euh… quelque chose en comptabilité, mais elle a peu travaillé dans la comptabilité. Euh, elle a travaillé comme… Euh… comment dire… C'est un travail organisationnel plutôt. Organisationnel et… C'est-à-dire, ce n'est pas autant en lien avec les finances qu'avec… Euh… quand j'étais toute petite, elle a travaillé comme préparatrice de commandes pour des bibliothèques. C'est-à-dire, grosso modo, elle emballait les livres pour les envoyer à… C'est-à-dire, un travail davantage organisationnel. Un travail d'emballage de livres et de suivi des commandes, voilà. Elle supervisait des commandes, voilà. Un travail spécifique, organisationnel je dirais. Et, deuxièmement, elle a travaillé dans une entreprise et là-bas, c'était aussi un travail de… d'organisation, de supervision. De secrétariat en bref. Un travail multifonctionnel, tu vois. Et ça, c'était davantage en lien avec des finances, c'est-à-dire avec de la comptabilité.

Ni pour Diana, quoique le ton de son récit soit moins angoissant et plus amusant :

> Dans son CV, maman se dit styliste-image-maker. [l'interviewée rit] Quand j'étais petite, elle a travaillé comme coiffeuse à Tver. Pendant quelques années. Ensuite, quand mes parents ont divorcé, nous avons déménagé à Saint-Pétersbourg, et maman a été coiffeuse dans le salon de coiffure du Grand hôtel Europe. Oui. [avec satisfaction] Elle a aussi étudié. À l'université de la culture. Elle a eu un diplôme. Ensuite, elle est partie vers le cinéma, dans un studio de films documentaires, pour faire des images de marque : des coiffures, des maquillages, des costumes. Maintenant, elle travaille pour Lenfilm et aussi pour une autre compagnie. Des séries télévisées et tout ça, des documentaires aussi. En bref, elle fait tout-tout-tout. Parallèlement, elle a toujours des clients particuliers en tant que coiffeuse, elle fait aussi des mariages et des calendriers-photos. De plus, elle fait souvent de l'accompagnement de shopping, comme styliste. Elle va à Milan, à Paris pour habiller les gens. En bref, dans ma famille, nous appelons cela, de façon unificatrice, styliste-image-maker. [elle rit] […] Mon père, je ne sais pas trop ce qu'il fait. Il est dans une compagnie de construction. Il s'occupe de piscines. Un directeur de quelque chose. [en souriant] En bref, tu peux noter qu'il est le directeur d'une compagnie de construction. [après une réflexion] Un des directeurs plutôt. Il a terminé quelque chose, je ne sais pas trop quoi exactement, en ingénierie.

masse sont caractérisées dans les entretiens comme de « bonnes écoles », possédant souvent des classes d'options ou des liens avec des universités ; symétriquement, certaines gymnasia peuvent ne l'être, en tout cas en écoutant les interviewés, que nominalement. Toutes ces considérations rendent difficile le traitement des données sous forme de chiffres et de tableaux. Non seulement plusieurs interviewés seraient représentés de ce fait dans plusieurs cases, mais un risque existe aussi de sous- ou de surestimer la qualité de leur scolarité en se référant uniquement au type d'école fréquentée. Concernant les interviewés qui ont effectué au moins une partie de leur scolarité dans un établissement privilégié, j'ai choisi de les compter avec ceux qui ont étudié de la première à la dernière année dans une école spécialisée ; je tiens également à souligner le caractère indicatif du tableau construit.

Tableau 4. Les interviewés selon le type d'école secondaire fréquentée

	Scolarité de masse	Scolarité privilégiée			Non renseigné	Total
		École renforcée en langues étrangères	École renforcée en physique-mathématiques	Autre école spécialisée		
Mobiles	28	25	7	9	1	70
Non mobiles	17	3	-	10	-	30
Ensemble	45	28	7	19	1	100

La donnée qui attire le plus l'attention en matière d'école fréquentée est le nombre d'anciens élèves d'écoles renforcées en langues étrangères, surreprésenté parmi les mobiles (25 sur 70). Ajoutons que, parmi ces 25 interviewés, 12 ont étudié dans une école renforcée en français. Plus généralement, le nombre d'anciens élèves d'écoles privilégiées est proportionnellement plus élevé parmi les interviewés mobiles (41 sur 70 contre 13 sur 30 pour les non mobiles). Il est également plus élevé – selon les statistiques disponibles – que la moyenne dans le pays à l'époque durant laquelle les interviewés ont été élèves d'un établissement d'études secondaires[1].

Hormis Michaïl, tous les interviewés ont suivi une formation secondaire complète dans leur pays et sont ainsi titulaires d'un certificat leur donnant accès aux études supérieures. Dans certains cas, ils ont fréquenté, à partir de leurs 15-17 ans environ et durant 4-5 années, un lycée professionnel. Le passage par ce type d'établissement concerne différents profils. Il peut s'agir de bons élèves précocement orientés vers un métier précis, notamment artistique (musique, peinture, théâtre) ou, plus rarement, un autre (droit, pédagogie), les lycées correspondant à ce profil étant considérés comme préparant le mieux aux études supérieures choisies et donnant la priorité lors du concours d'entrée, voire la possibilité d'intégrer par la suite la deuxième ou la troisième année d'université. Pour les formations supérieures en musique ou en arts plastiques, le passage par un lycée professionnel est d'ailleurs considéré comme quasi obligatoire en Russie. L'inscription dans un lycée professionnel peut également traduire une orientation – revisitée

[1] Durant l'année 1998-1999, 12 % environ des élèves russes fréquentent une école privilégiée. Vinokur A., dir., Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie, op.cit., p. 114.

postérieurement dans le cas de mes interviewés – de l'élève vers une scolarisation relativement courte et vers l'acquisition rapide d'un métier ne nécessitant pas d'études longues, et refléter ainsi des doutes – de parents, d'enseignants ou des élèves eux-mêmes – quant à la poursuite d'études dans le supérieur.

Concernant la répartition des interviewés selon leur filière d'études supérieures, la tâche est aussi délicate de présenter des informations d'une grande diversité sous forme d'un tableau unifié. Une difficulté majeure est que le système d'études supérieures en Russie est complexe et ne ressemble que partiellement au dispositif français (voir l'encadré 1), tandis que les interviewés en mobilité d'études en France – constituant le cœur de l'enquête – ont traversé les deux systèmes.

Tableau 5. Les interviewés selon la filière d'études supérieures

Total 100		Université						Écoles, conservatoires et académies					
		Lettres et langues	SHS	Arts (histoire de l'art, cinéma, théâtre)	Droit, économie, management, PR, sciences politiques	Physique-mathématiques et technologies	Biologie, médecine	Architecture	Design, photographie	Cinéma, musique, théâtre	Beaux-arts et arts appliqués	Économie, management, Science Po	Autres formations (ENS, EHESS, École du Louvre)
Mobiles	Pays d'origine 67[1]	10	10	8	11	6	1	5	3	4	6	3	-
	D'autres pays 71 (dont 65 en France)	4	7	16	6	2	-	6	9	6	4	5	6
Non mobiles 29		2	2	5	2	2	1	4	3	4	4	-	-

Afin de rendre visible la répartition par filières et de souligner en même temps la sélectivité de certains cursus, j'ai choisi de redistribuer d'abord les formations en deux grandes colonnes. Dans celle de gauche figurent les formations universitaires des deux pays, en précisant que dans le pays d'origine (Russie pour la plupart des interviewés) elles sont plus sélectives que dans le pays d'études (France pour la plupart), car conditionnées au succès au concours d'entrée, de sélectivité variable, ou à des frais de scolarité élevés (le contrat d'études) pour toute la durée de la formation ou pour une partie de celle-ci[2]. Dans la colonne de droite figurent :

[1] Le chiffre 67 vient du fait que, parmi 70 mobiles, 4 (Faïna, Michaïl, Natalia et Olga D.) n'ont pas fait d'études supérieures dans leur pays d'origine, mais seulement dans un pays étranger. À 66 interviewés qui les ont au moins entamées, j'ai ajouté Marta qui est devenue mobile, en partant étudier dans une école de Beaux-arts en Italie. Sur la ligne suivante du tableau (Études dans d'autres pays) Marta figure également, d'où le chiffre de 71.

[2] De plus, comme cela a été évoqué, selon les témoignages de certains interviewés parlant de leurs camarades d'études, l'accès à des cursus supérieurs en Russie peut s'effectuer par l'entremise des relations ou par le paiement de pots-de-vin par les parents. Sans pouvoir ni confirmer ni dénoncer cette information, il convient de la mentionner de nouveau.

– pour le pays d'origine, divers établissements réputés comme l'École des hautes études en économie de Moscou (la Vychka), les académies des arts (dont la Stroganovka ou la Moukha), les conservatoires de musique, les académies d'architecture et de design ou les écoles de photographie (Rodtchenko), de théâtre et de cinéma (dont le VGIK ou le GITIS) ;

– pour le pays d'études, des écoles d'architecture et d'arts, de commerce et de gestion, ainsi que d'autres établissements réputés, privés comme publics, qui recrutent les étudiants par concours ou par dossiers.

La complexité des parcours concrets résiste également à une unification sous forme d'un aperçu général. Certains des mobiles cumulent par exemple des formations différentes, normalement au sein de l'Université française ; dans ces cas, j'ai pris en compte soit le diplôme (i.e. Marina S. a étudié pendant deux ans à la Sorbonne en histoire de l'art et archéologie sans avoir validé sa L1 ; elle détient pourtant un M2 en commerce international d'une autre université parisienne), soit le niveau le plus élevé du diplôme obtenu au moment de l'entretien (i.e. Larissa, diplômée en M1 de psychologie à Rennes, a aussi une L3 d'études artistiques d'une université de Paris), soit le dernier diplôme (i.e. Lidia est diplômée en M2 en arts de la mode, puis en M2 FLE dans une université lyonnaise). De plus, au moment de l'entretien, les interviewés n'ont pas toujours terminé leurs études supérieures, dans leur pays ou dans un autre, ni validé leur formation ; j'ai alors retenu ces formations inachevées faute d'autres (i.e. Daria abandonne au bout de deux années ses études en production de cinéma à Saint-Pétersbourg, ainsi que, après un an, ses études en cinéma dans une université à Paris).

Deux renseignements principaux ressortent du tableau ci-dessus : d'une part, les formations universitaires françaises en humanités et en arts sont en prévalence ; d'autre part, sont minoritaires les étudiants d'écoles de commerce et de management et d'établissements à caractère scientifique et technologique. Ces données reflètent non seulement les modalités évoquées plus haut du recrutement des interviewés pour l'enquête, mais aussi des tendances plus générales de la mobilité des étudiants russes vers la France. Ainsi, selon les dernières statistiques disponibles de Campus France, en 2012-2013, 77 % des étudiants russes en France étaient inscrits à l'université, dont 47 % en lettres, langues et sciences humaines et sociales (y sont assimilées, par Campus France, les études artistiques) et 36 % en droit, économie, management et sciences politiques[1]. Dans mon enquête, la répartition entre les étudiants d'université et ceux qui intègrent en France une école apparaît plus équilibrée (35 pour les premiers et 36 pour les seconds), mais cela s'explique certainement par ma préoccupation initiale de rencontrer des étudiants d'écoles françaises d'architecture, des beaux-arts et de musique. Concernant les étudiants de toutes les nationalités choisissant la France comme lieu d'études, prédominent également ceux

[1] Russie. Dossiers de Campus France, n° 22 septembre 2014.

qui étudient à l'université (73 %), suivis des étudiants d'écoles d'arts et d'autres écoles spécialisées (15 %), de commerce et de gestion (7 %) et d'ingénieurs (5 %)[1].

Les frais annuels de scolarité que mes interviewés en mobilité supportent en intégrant tel ou tel établissement à l'étranger varient de quelques centaines à quelques dizaines de milliers d'euros. Ils restent modiques pour les étudiants d'universités et d'écoles publiques françaises (les BGF en sont de plus exonérés), mais sont élevés pour les étudiants d'écoles privées ou mixtes, soit pour 14 de mes interviewés étudiant en France et pour 5 étudiant dans d'autres pays (avec ou sans passage par un établissement français).

Les étudiants bénéficiant d'un financement institutionnel pour poursuivre leur formation dans un autre pays sont plutôt minoritaires parmi mes interviewés mobiles (N = 20, dont 18 reçoivent un financement de provenance française, 1 du Japon et 1 de l'Allemagne). Il y en a encore moins, parmi ces 20, qui étudient ou ont étudié à l'étranger à la fois avec une bourse d'études et dans le cadre d'une convention ou d'un programme d'échange (N = 3, Anton, Olessia et Timour). Sur ce point, un écart important s'observe avec les chiffres – peut-être trop optimistes – de Campus France, selon lesquels plus de 50 % des étudiants russes effectuent leurs études en France dans le cadre de coopérations structurées d'échange ou de double diplôme[2]. Sur mes 70 interviewés mobiles, les études à l'étranger ne sont pas assurées d'une convention de double diplôme pour plus de 60 personnes, et 50 ne bénéficient pas d'un financement institutionnel. En somme, plus de la moitié de mes interviewés mobiles (N = 44) partent étudier à l'étranger sans financement ni convention de double diplôme.

Tableau 6. Les interviewés mobiles selon le mode du départ (financement institutionnel ou convention de double diplôme)

Avec un financement et dans le cadre d'une convention de double diplôme	Avec un financement et sans convention de double diplôme[3]	Sans financement, mais dans le cadre d'une convention de double diplôme[4]	Sans financement et sans convention de double diplôme[5]	Total
3	17	6	44	70

La moitié au moins des étudiants boursiers restent dans leur pays d'études plus longtemps que la période prévue par le financement dont ils ont bénéficié (N = 9 pour ceux de ces 20 boursiers dont le parcours ultérieur m'est connu) ; et 5 personnes sur 6 parties sans financement institutionnel, mais dans le cadre d'un accord entre établissements, prolongent leur séjour d'études à l'étranger au-delà de l'année prévue par le programme d'échange qu'ils ont intégré.

Enfin, la majorité des étudiants mobiles interviewés en France sont concentrés dans la région parisienne, mais c'est en ayant parfois suivi des formations dans d'autres villes

[1] Campus France. Les chiffres clés, février 2017.
[2] Russie. Dossiers de Campus France, n° 22 septembre 2014.
[3] Y compris les diplômés du Collège universitaire français de Russie (N=5).
[4] Y compris le cas de Mila qui ne reçoit une bourse du gouvernement français que pour la deuxième année de son séjour d'études en France.
[5] Y compris le cas de Diana, partie en France avec une bourse de couverture sociale, et celui de Philémon, dont la formation en Espagne est soutenue par un fonds privé de provenance étrangère.

françaises, comme Lyon (N = 6), Marseille (N = 5), Metz (N = 3), Bordeaux (N = 1), Montpellier (N = 1), Rennes (N = 1), Poitiers (N = 1) ou Besançon (N = 1).

Pour terminer cet aperçu, quelques données supplémentaires qui ressortent de l'enquête méritent d'être évoquées ici, reflétant probablement des particularités d'une génération postsoviétique, sinon de jeunes générations d'aujourd'hui. En premier lieu, cela concerne la part des interviewés, mobiles et non, élevés par leur mère, parfois sans aucune participation de l'autre parent que certains disent ne pas connaître. Les parents de 23 interviewés ont ainsi divorcé ou se sont séparés avant la majorité de ceux-ci, et les pères de 9 interviewés sont décédés avant ce même âge de leurs enfants[1]. Il m'était difficile d'effectuer une comparaison développée de ces données qualitatives avec des statistiques sur les taux de divorces et de familles monoparentales en Russie[2]. Les chiffres existants s'accordent toutefois globalement sur le constat qu'un mariage sur deux environ se solde désormais en Russie par un divorce, et ils ne sont pas éloignés de ceux annoncés pour les pays européens, dont la France. Concernant ce point, je n'ai pourtant pas repéré de différences significatives entre les mobiles et les non mobiles : on ne peut alors pas dire qu'être issu de famille monoparentale impacte la possibilité de devenir étudiant internationalement mobile. En outre, parmi 98 interviewés ayant fourni des informations en la matière, le nombre d'enfants uniques apparaît relativement important (N = 35[3]) ; inversement, peu d'interviewés sont issus de fratries de plus de deux enfants (N = 9, dont 7 d'une fratrie de trois enfants et 2 de quatre enfants). On peut dire au final que les configurations familiales telles deux parents avec un ou deux enfants ou mère avec un ou deux enfants sont les plus fréquentes concernant la famille d'origine de mes interviewés. En comparant les mobiles et les non mobiles, le constat s'impose également que le nombre d'enfants uniques, objets exclusifs d'investissement parental, est proportionnellement plus élevé chez les mobiles (28 sur 68 cas renseignés) que chez les non mobiles (7 sur 30).

La retranscription et la traduction des entretiens

Tous les entretiens, hormis ceux avec mes interlocuteurs français (monsieur C.O., madame S.Y. et monsieur P.E.), se sont déroulés en russe. Les enregistrements ont ensuite été retranscrits en russe, pour la plupart intégralement. C'est davantage à la fin de l'enquête que la retranscription intégrale a été remplacée, surtout dans quelques cas, par une retranscription partielle, à partir des notes rédigées lors de l'entretien et en fonction de l'intérêt de tel ou tel fragment du discours. Dans le même temps, mes techniques de retranscription ont aussi évolué depuis mes premiers entretiens, réalisés en 2011-2012, pour lesquels il y a eu en effet une déperdition d'information. Étant parfois excessivement normalisatrice envers les discours, ma façon de retranscrire n'est devenue satisfaisante sur

[1] Selon les statistiques citées par Alain Blum, en 1995 en Russie les hommes vivaient en moyenne 58 ans. Blum A., Naître, vivre et mourir en URSS, op.cit., p. 221.

[2] Voir les statistiques du Service fédéral de la statistique d'État RosStat.

[3] Y sont comptés trois interviewés (Ivan, Larissa et Olga A.) qui ont chacun une demi-sœur aînée, mais ce sans être éduqués dans le même foyer que celle-ci.

ce point qu'avec le temps. Pour cette raison, certains entretiens parmi les premiers sont peu cités.

Dans un compte rendu de l'enquête par entretiens, comme je la conçois du moins, il me paraissait nécessaire à la fois de transmettre les propos à la troisième personne, sans guillemets et à la manière d'un aperçu – « l'interviewée déclare que », « selon ce témoignage », « d'après eux », etc. – et de donner le point de vue des interviewés à la première personne du singulier – « j'ai fait ceci », « je suis allé là », « j'ai pensé cela », « j'ai ressenti ceci, entendu cette chose, et j'ai fait cette autre chose ». C'est ainsi que le choix a été fait de citer mes enquêtés dans ce travail écrit en français, à savoir de traduire leurs paroles ; et ce point a constitué un défi complémentaire tout au long de la rédaction.

En effet, aux risques classiques de l'écriture sociologique utilisant les propos issus d'entretiens et soumise alors à deux contraintes, souvent contradictoires – celle de fidélité aux sources et celle de lisibilité de la citation pour le lecteur[1] –, s'ajoutaient aussitôt d'autres, liées à la fidélité et à la lisibilité de la traduction à effectuer. Sans être traductrice professionnelle ni spécialiste en stylistique française, je butais sur toutes sortes de difficultés. Comment transposer en français écrit les paroles dites en russe, bénéficiant d'ailleurs des ressources expressives de la voix et du geste ? Ne serait-ce pas une imposture, dans le contexte d'une thèse en sociologie censée transmettre l'information du terrain à la manière de l'original, de privilégier parfois une traduction libre, conservant le sens de l'énoncé et permettant de construire en français une phrase limpide et convaincante ? Que faire pourtant des doubles sens, des flous et ambiguïtés des énoncés oraux ? De même, fallait-il escamoter les aspérités des propos spontanés et les fautes de russe de mes locuteurs ou bien chercher des équivalents en français, cela n'étant pas évident pour la francophone non native que je suis ?

En matière de traduction, je n'ai finalement pas suivi une méthode universelle et applicable à l'ensemble des paroles à traduire. Chaque fois, j'ai pris une décision en fonction de l'extrait concret, préférant tantôt suivre l'original, tantôt soigner la qualité de la traduction. Ce travail a représenté un immense investissement de temps et d'énergie pour un résultat qui me paraît parfois décevant. Une dose de convention se conserve dans ces traductions, représentant des substituts, écrits et transposés dans une autre langue, des paroles recueillies. Ma compétence en français étant toute relative, je m'en tenais inévitablement, en traduisant, au vocabulaire que je connaissais, à la syntaxe que je maîtrisais, à des tournures et procédés de style qui m'étaient familiers. Mes interviewés, comme moi-même, parlent dès lors un même langage – celui qui est « mon français à moi ». La soumission de mes traductions à des avis de francophones natifs, dont des professionnels de la langue, a – je l'espère – atténué ce point. Cependant, les paroles citées gardent peut-être une certaine allure russe, qui peut être lue comme une maladresse ou comme une note de dépaysement, dans les paroles de ces Russes qui s'expriment – par ma volonté – en français écrit.

[1] Bourdieu P., dir., La misère du monde, op.cit., p. 1416 et suivantes.

Anonymat et confidentialité

Les prénoms des interviewés, ainsi que les initiales de mes interlocuteurs représentants d'institutions, ont été modifiés afin de respecter leur anonymat. Comme forme d'anonymisation des interviewés, j'ai choisi de recourir à des pseudonymes et non à des numéros ou des lettres majuscules comme F ou H, ce qui aurait eu pour effet, à mon avis, de dépersonnaliser les individus rencontrés et, surtout, ne serait pas pratique dans la description plus ou moins détaillée d'un cas. J'avais pourtant des difficultés à trouver un nombre suffisant de prénoms russes à distribuer parmi mes interviewés, parmi lesquels figurent en réalité plusieurs Anastassia (N = 6), Anna (N = 5), Ékaterina (N = 4), Maria (N = 4), Marina (N = 4), Yulia (N = 4), Élena (N = 3) et Tatiana (N = 3), ainsi qu'Andrey (N = 5), Alexandre (N = 3), Konstantin (N = 2) et Vladimir (N = 2). Mes pseudonymes sont ainsi plus variés que les prénoms réels des interviewés ; ils sont parfois assez insolites pour cette génération de Russes – quoique existants en Russie (i.e. Diamara, Glafira ou Vélimir) – et donc ostensiblement fictifs. Certains pseudonymes sont suivis d'une lettre indiquant l'initiale d'un nom de famille qui est aussi inventé (i.e. Dénis L. et Dénis T.) ; de nouveau, cette attribution est liée à un épuisement des différents prénoms disponibles pour nommer les interviewés. Concernant deux prénoms fictifs (Roustam et David, le premier d'origine persane, le second juive), je me suis permis de les attribuer en fonction de l'appartenance ethnique des personnes rencontrées, Roustam étant fils d'une mère tadjike et David issu de parents juifs, les deux ayant des prénoms en conséquence. Hormis ces deux cas dans lesquels les prénoms fictifs sont en équivalence structurelle par rapport aux prénoms réels, les pseudonymes n'ont pas été choisis en tant que porteurs d'une connotation ethnique ou autre. Dans la majorité des cas, les origines ethniques ne sont d'ailleurs pas inscrites dans les prénoms des interviewés. Je noterai aussi que, en Russie, le milieu social ne peut guère être supposé à partir du prénom. Le prouvent notamment les cas d'interviewés qui portent en réalité le même prénom (Tamara et Natalia, Véra et Élisaveta, etc.) tout en étant très différents du point de vue de leur situation sociale d'origine – économique et culturelle – et du parcours que celle-ci a autorisé. Le prénom russe indique en revanche le sexe (il n'y a pas de prénoms russes épicènes, même s'il y a des diminutifs mixtes) et, en partie, la période de naissance : en effet, les interviewés nés au début des années 1990 portent des prénoms plus variés que ceux de leurs aînés de quelques années, quoique l'on ne puisse pas estimer leur appartenance générationnelle précise en s'appuyant uniquement sur leurs prénoms. Ainsi, les pseudonymes choisis pour les enquêtés ne renvoient pas à leurs univers familiaux, régionaux, culturels ou autres, au même titre que leur prénom réel, en tout cas de façon immédiate et univoque.

Outre la question de l'anonymat, celle de la confidentialité s'est posée également lors de mon travail[1]. Au-delà des noms de personnes y figurent des noms de lieux et d'institutions (i.e. certains établissements français dans lesquels les étudiants russes sont peu nombreux, certains postes occupés par les interviewés ou par leurs parents, certaines communes de

[1] Cf. Béliard A., Eideliman J.-S., « Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique », in Bensa A. et a1., Les p*olitiques de l'enquête*, La Découverte, 2008, p. 123-141.

naissance) pouvant rendre possible l'identification de mes enquêtés, alors que je me suis engagée à ne pas permettre celle-ci. De plus, plusieurs de mes interviewés se connaissent et peuvent se reconnaître, en dépit des changements de prénoms. Sur ce point, une expérimentation a été réalisée avec Polina qui, en ayant lu quelques chapitres, a établi l'identité – et ce sans aucune difficulté – de toutes les personnes qu'elle connaissait personnellement. Ainsi, il se peut que des lecteurs extérieurs puissent identifier les interviewés et que ces derniers puissent se reconnaître entre eux. En même temps, en gommant certaines données qui permettent en principe d'identifier les personnes rencontrées, j'aurais effacé tout intérêt à inclure ces cas dans l'enquête et fait aussi disparaître les indices de la pertinence des résultats obtenus. Cela concerne notamment les interviewés dont les parents occupent des postes importants en Russie et dont la situation d'origine influence leur scolarisation dans le secondaire comme le supérieur. Pareillement, en modifiant certaines données, en inventant par exemple un nom d'emprunt pour tel ou tel établissement de prestige, russe ou français, dans lequel tel ou tel enquêté fait ses études, j'aurais pu donner l'impression de décrire un univers fictif, tandis qu'il s'agit d'un terrain bien réel. J'ai ainsi hésité entre faire apparaître ou non certaines informations, prise entre le souci de la précision des données recueillies et de leur véracité d'une part, et celui de la confidentialité des interviewés d'autre part. De même, j'ai hésité à révéler certaines pratiques, notamment la manipulation avec le compte bancaire pour obtenir le visa, mais il m'est apparu très clairement que le consulat de France était au courant et que mes descriptions n'influenceraient pas la délivrance de visas aux étudiants russes. Par précaution, je ne précise pourtant pas qui parmi les interviewés a falsifié ses papiers pour obtenir le visa Étudiant, quoique cette imprécision rende suspects tous mes enquêtés mobiles. Garantir une totale confidentialité aux interviewés a ainsi été une exigence difficile à tenir ; je dois probablement réviser les solutions adoptées dans une version de ce travail qui sera destinée à une plus grande diffusion.

La question du consentement quant au partage des informations pour cette recherche me préoccupait enfin également. Si les personnes interviewées avaient exprimé leur accord préalable à l'enregistrement et au traitement des données, celui-ci n'allait pas de soi concernant nos échanges informels et leurs propres publications sur Internet, même si elles étaient rendues publiques par leurs auteurs. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'utiliser au minimum les informations collectées par cette voie. Cela concerne notamment des changements de statut de séjour en France et autres informations post-entretiens que j'ai laissées provisoirement apparaître dans l'annexe et qui sont rapidement évoquées dans la conclusion, en guise d'ouverture vers d'autres sujets.

Liste des interviewés
par ordre alphabétique de pseudonymes

A
Adelaïda – Agatha – Alexandra – Alexey – Alina – Anastassia – Andrey D. – Andrey Z. – Anna – Anton

Adelaïda

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, le 28/01/2012, dans un café. Le second à Paris, le 17/11/2012, dans un café. Rencontres informelles et échanges sur les réseaux sociaux en 2012-2015. Recommandée par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1989, Krasnoïarsk, capitale d'une région sibérienne.
Famille d'origine : Fille unique d'une mère philologue de formation, actuellement directrice d'une agence de tourisme et de transfert, et d'un père sans diplôme supérieur, entrepreneur, actuellement sans emploi. Parents divorcés (début des années 2000).
Études secondaires : École de masse à Krasnoïarsk, puis une autre, définie comme « plus présentable ».
Études supérieures : 2006-2007, tentative d'entrer à la faculté de journalisme de Saint-Pétersbourg, puis une année d'études à la faculté de publicité dans une université privée à Saint-Pétersbourg. 2007-2011, art de la mode à l'université de la culture et des arts de Saint-Pétersbourg. 2011-2013, histoire de l'art et de la mode à l'université Paris IV (M1 non validé, puis redoublement). 2013-2014, marchés de l'art à l'École du Louvre (M2).
Langues et voyages : Français (DALF C1 en 2011). Voyages touristiques en Europe depuis l'enfance.
Travail : Journaliste d'une émission pour la jeunesse entre ses 15 et 17 ans. Journaliste et photographe à Saint-Pétersbourg, guide touristique et conseillère vestimentaire à Paris.
D'autres informations : En couple durant deux années environ (2010-2011) avec un Français d'origine russe, habitant à Saint-Pétersbourg et travaillant comme professeur de français. 2013, mariage avec un journaliste français. 2014, naissance d'un fils.

Agatha

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 29/07/2013, dans un café. Recommandée par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômée à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement.

Année et lieu de naissance : 1989, Sébastopol, ville de Crimée – soviétique, puis ukrainienne, actuellement russe.
Famille d'origine : Père ingénieur en bâtiment, fils de militaire. Mère économiste de formation, fille d'enseignants. Création par sa famille, dans les années 1990, de sa propre compagnie de bâtiment à Sébastopol. Frère cadet (1992) étudiant en ingénierie à Kiev.
Études secondaires : Gymnasia renforcée en mathématiques à Sébastopol (1re-8e année), puis une autre auprès du Musée Russe de Saint-Pétersbourg (9e-11e année).
Études supérieures : 2006-2012, architecture à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais, français. Cours privés d'anglais ; séjour linguistique à Cambridge (2010). Voyages touristiques en Europe depuis les études universitaires.
Travail : Depuis 2012, architecte dans un bureau d'architecture à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Initiation précoce à des activités culturelles et sportives, pratiquées régulièrement. Départ précoce du foyer parental (14 ans). Célibataire, sans enfants.

Alexandra

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, le 22/10/2011, dans un café. Le second le 27/10/2012, aussi dans un café parisien. Quelques échanges informels post-entretiens. Recommandée par Maria.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Leningrad.
Famille d'origine : Fille unique d'un père entrepreneur en transport de fret et d'une mère économiste de formation travaillant dans la comptabilité. Parents divorcés (2009).
Études secondaires : École renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2005-2011, arts du spectacle et critique d'art à la Faculté d'arts libéraux et de sciences (Smolny Institut) de Saint-Pétersbourg. 2011-2014, cinématographie à l'université Paris VII Diderot (M1, M2 redoublé).
Langues et voyages : Anglais, français. Voyages touristiques, colonies de vacances et séjours linguistiques dans des pays d'Europe depuis l'adolescence.
Travail : Stagiaire dans des compagnies de production cinématographique à Paris. Vendeuse dans un magasin de vêtements.
D'autres informations : Pacsée à Paris, sans enfants.

Alexey

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 07/05/2015, sur un banc du jardin du Luxembourg. Recommandé par Nadejda.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1990, Moscou.
Famille d'origine : Parents physiciens-mathématiciens de formation, divorcés (1995). Mère répétiteure privée en mathématiques. Grand-mère médecin de formation, travaillant comme psychothérapeute. Demi-frère cadet (1997).

Études secondaires : École renforcée en français à Moscou ; oncle maternel y étant enseignant. Classe de balalaïka en parallèle.
Études supérieures : 2007-2013, études régionales de la France à l'université d'État de Moscou (cursus payant de 290 000 roubles par an ; une année sabbatique).
Langues et voyages : Français, anglais. 2009, premier voyage touristique en France, suivi de deux autres.
Travail : Musicien de concert, pédagogue et animateur dans une association théâtrale russo-française à Moscou.
D'autres informations : Amie d'université étudiant dans une école de commerce en France. Célibataire, sans enfants.

Alina

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 09/11/2011, dans un Starbucks. Quelques échanges post-entretien. Recommandée par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1987, Perm, capitale d'une région à l'est de la Russie d'Europe.
Famille d'origine : Fille unique d'un père médecin et d'une mère économiste. Parents divorcés. Grand-mère universitaire.
Études secondaires : École renforcée en français à Perm.
Études supérieures : 2005-2009, design graphique à Saint-Pétersbourg (cursus payant, diplôme équivalent M1). 2010-2011, M2 en design graphique dans une école privée à Paris.
Langues et voyages : Anglais, français. Nombreux voyages touristiques en Europe depuis l'enfance. Séjour de quatre mois aux États-Unis (programme Work&Travel) durant les études nationales. 2010, stage d'études de deux mois au Canada.
Travail : Designer à Perm durant quelques mois après l'obtention du diplôme national. 2011-2015, designer dans une grande compagnie internationale de design : dans son bureau parisien d'abord, puis moscovite, enfin shanghaien. Actuellement designer à Sidney.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Anastassia

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 08/03/2012, dans un café près des Galeries Lafayette. Échanges post-entretien sur les réseaux sociaux. Recommandée par Stanislav.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Moscou.
Famille d'origine : Père chef d'entreprise d'approvisionnements en blé. Mère dans la comptabilité. Un frère aîné étudiant en marketing à Paris et à Lyon dans les années 2000.
Études secondaires : École renforcée en français à Moscou.
Études supérieures : 2005-2010, relations internationales à l'université d'État de Moscou. 2011-2012, école privée de photographie à Paris.

Langues et voyages : Anglais, français. Premier voyage à Paris à 13 ans.
Travail : Depuis 2008, manager de relations publiques, puis manager de logistique dans des compagnies internationales à Moscou. Depuis 2012, photographe en free-lance circulant entre Moscou, Paris et Milan.
D'autres informations : Divorcée après un mariage étudiant avec un de ses camarades d'université de Moscou. En couple depuis 2012.

Andrey D.

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 13/07/2013. Recommandé par Vadim.
Statut au moment du premier entretien : Pianiste diplômé, nouvellement inscrit dans un établissement aux États-Unis.
Année et lieu de naissance : 1989, Omsk, capitale d'une région sibérienne.
Famille d'origine : Parents musiciens (enseignement et orchestre), diplômés du Conservatoire supérieur de musique de Novossibirsk. Sœur aînée (1984) pianiste diplômée.
Études secondaires : École de masse à Omsk, puis lycée professionnel de musique à Omsk.
Études supérieures : 2008-2013, Conservatoire supérieur de musique de Novossibirsk. Depuis 2013, école supérieure de musique à Philadelphia.
Langues étrangères et voyages : Cours intensif d'anglais en vue du départ.
Travail : -
D'autres informations : Départ aux États-Unis suivant celui de sa sœur (2010). Célibataire, sans enfants.

Andrey Z.

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 19/01/2015. Quelques échanges par mail en 2015-2016. Recommandé par Polina.
Statut au moment du premier entretien : Doctorant contractuel à Paris.
Année et lieu de naissance : 1985, Leningrad.
Famille d'origine : Père mathématicien-physicien puis juriste de formation, docteur en mathématiques, ensuite homme politique à Saint-Pétersbourg, en mission diplomatique en Autriche en 2005-2011, actuellement commissaire de gouvernement. Mère économiste de formation, doctorante (thèse non aboutie), fonctionnaire d'État, puis en gestion de projets d'investissements, actuellement à la retraite. Grand-père paternel issu d'une famille d'ouvriers agricoles, triplement diplômé (ingénieur, juriste et philosophe), directeur d'usine à Leningrad. Grand-mère paternelle linguiste et graphiste, fille d'un écrivain et d'une artiste peintre léningradois. Sœur aînée (1977) avec deux diplômes supérieurs (droit et relations publiques), non mobile internationalement.
Études secondaires : École renforcée en anglais au centre de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2002-2007, management international à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2010-2011, M2 en développement durable à HEC Paris. Depuis 2012, doctorat en économie environnementale à AgroParisTech.

Langues étrangères et voyages : Anglais (TOEFL iBT et GMAT en 2010), allemand, français, espagnol. 2001, séjour en Angleterre dans le cadre d'un échange scolaire. 2004 environ, séjour de quelques semaines en France en tant que lauréat d'un concours de L'Oréal. 2006, semestre d'études à l'université économique de Vienne. Voyages touristiques en Europe depuis l'enfance et dans le monde depuis les études universitaires nationales.
Travail : 2007-2009, manager dans une compagnie autrichienne.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Anna

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 15/07/2011, suivi d'échanges informels sur les réseaux sociaux. Connue personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée mobile internationalement, ingénieure du son au Chili.
Année et lieu de naissance : 1984, Moscou.
Famille d'origine : Père directeur d'entreprise. Mère au foyer.
Études secondaires : École renforcée en français à Moscou.
Études supérieures : 2002-2007, ingénierie du son à l'université de cinéma et de télévision de Saint-Pétersbourg. 2009-2010, histoire et littérature au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. 2010, atelier de perfectionnement à l'École nationale supérieure des métiers de l'image et du son la FEMIS (BGF).
Langues et voyages : Français (DALF C1 en 2010), anglais, espagnol.
Travail : Dans le secteur du cinéma documentaire à Saint-Pétersbourg. Depuis 2011, ingénieure du son pour des films documentaires en Algérie, puis au Chili.
D'autres informations : Mariée avec un ancien étudiant de l'atelier la FEMIS, sans enfants.

Anton

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, le 17/11/2011, dans un café. Un second (à moitié enregistré pour des raisons techniques), le 02/12/2012, dans un café parisien. Échanges informels réguliers post-entretiens. Recommandé par Olessia.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant et architecte diplômé à Paris.
Année et lieu de naissance : 1983, ville de Moldavie de moins de 100 000 habitants.
Famille d'origine : Père diplômé de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg, artiste peintre (fresquiste), puis prêtre orthodoxe, décédé (1939-2015). Mère agronome de formation, femme au foyer, décédée (1943-2016). Trois sœurs aînées (1969, 1975, 1977). Famille d'origine russo-ukrainienne ayant quitté la Moldavie pour l'Ukraine suite à la guerre du Dniestr (1992).
Études secondaires : École de masse, puis formation professionnelle secondaire dans un lycée de peinture.
Études supérieures : 2002-2008, Académie d'architecture et de construction d'Odessa. 2007-2008, ENSA Marseille (bourse d'études depuis la France, M2 non validé). 2008-

2009, redoublement. 2009-2010, formation d'approfondissement en architecture et patrimoine à l'ENSA Paris-Belleville. 2010-2011, formation HMONP à l'ENSA Paris-Val de Seine (non validée).
Langues et voyages : Français appris en France. 2006, premier voyage à l'étranger (Italie) en tant que lauréat d'un concours architectural.
Travail : Apprenti dans la peinture d'églises entre ses 10 et 15 ans. 2003-2007, architecte chargé de concevoir et d'aménager des maisons individuelles à Odessa. 2009-2012, poste d'architecte dans un bureau d'architecture à Paris (participation au projet de la construction d'un centre spirituel et culturel orthodoxe à Paris). 2012-2015, architecte au château de Versailles. Actuellement architecte d'intérieur à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Changement du statut de séjour en France en 2013 ; demande de nationalité française en 2016.

B
Bogdan – Boris

Bogdan

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 30/08/2014. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Juriste diplômé, doctorant à Saint-Pétersbourg, mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1987, Tcheliabinsk, capitale d'une région sibérienne.
Famille d'origine : Père ingénieur énergétique à Tcheliabinsk. Mère enseignante de formation, femme au foyer. Sœur aînée (1983) ancienne élève d'une école renforcée en mathématiques, programmeure à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement. Famille possédant un appartement à Saint-Pétersbourg.
Études secondaires : École renforcée en français à Tcheliabinsk.
Études supérieures : 2005-2012, droit à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2009-2010, droit au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg. 2010-2011, droit et sciences politiques à l'université Lumière Lyon II (M1, BGF). Depuis 2012, doctorat en droit à l'université d'État de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Français, anglais. 2008, tour d'Europe en autocar avec un groupe d'étudiants. 2009, séjour linguistique de quatre semaines à Nice (BGF).
Travail : Depuis 2008, consultant juridique à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Marié depuis 2012 avec une jeune artiste de Lettonie rencontrée en France.

Boris

Relation d'enquête : Entretiens à Paris, le 25/11/2012 et le 02/12/2012, dans un café. Quelques échanges post-entretiens. Rencontré lors d'une soirée à l'École de photographie Spéos.

Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé à Paris.
Année et lieu de naissance : 1983, ville de garnison au nord de la Russie.
Famille d'origine : Père diplômé d'une école militaire supérieure à Leningrad, officier sous-marinier, puis dirigeant dans le secteur privé de l'industrie. Mère dans la comptabilité. Frère aîné, manager non mobile internationalement.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg depuis sa troisième année.
Études supérieures : 2000-2003, PR dans une université privée à Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2011-2012, photographie dans une école privée à Paris.
Langues et voyages : Anglais, français appris en France. Voyages touristiques dans le monde depuis 2007.
Travail : Depuis 2003, webdesigner en free-lance, puis dans une agence de publicité et dans un magazine de sport à Saint-Pétersbourg. Depuis 2008, designer d'une agence à Moscou. Photographe artistique en free-lance à Paris.
D'autres informations : Marié depuis 2013. Depuis 2015 environ, vit et travaille en Géorgie.

D

Daniel – Daria – David – Dénis L. – Dénis T. – Diamara – Diana

Daniel

Relation d'enquête : Entretien à Irkoutsk, le 05/08/2014, dans un café. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Juriste diplômé à Irkoutsk, non mobile.
Année et lieu de naissance : 1980, ville militaire de l'Extrême-Orient.
Famille d'origine : Parents diplômés en droit de l'université d'État d'Irkoutsk. Mère avocate, puis juge, actuellement à la retraite. Père militaire, puis avocat, décédé (2013). Sœur aînée (1978) en mobilité étudiante.
Études secondaires : École de masse à Irkoutsk, puis lycée professionnel.
Études supérieures : 2001-2006, droit à l'université d'État d'Irkoutsk.
Langues et voyages : Voyages touristiques en Asie et en Turquie à l'âge adulte.
Travail : Depuis 2006, structures du ministère de l'Intérieur et du ministère de la Justice. Depuis 2015, juge à Irkoutsk.
D'autres informations : Marié depuis ses 22 ans, deux enfants. Le seul parmi les interviewés de sexe masculin ayant passé son service militaire.

Daria

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 13/11/2011, dans un café. Recommandée par Diana.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1989, Leningrad.

Famille d'origine : Fille unique de parents sans diplôme supérieur. Père cameraman, fils de metteur en scène. Mère au foyer. Famille possédant un appartement à Paris. Famille élargie en France et en Suisse.
Études secondaires : École russo-française de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2006-2008, production en cinéma à l'université de cinéma et de télévision de Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2011-2012, cinématographie à la Sorbonne Nouvelle Paris III (L1 non validée).
Langues étrangères et voyages : Français, anglais. Voyages réguliers en France depuis l'enfance.
Travail : Script-girl au cinéma, quelques fois dans des équipes franco-russes, entre ses 15 et 18 ans. Depuis 2008, serveuse dans un café à Saint-Pétersbourg. Depuis 2012, serveuse dans des brasseries parisiennes. Actuellement responsable d'un restaurant à Paris.
D'autres informations : Mariée depuis 2012. Demande de nationalité française en 2016.

David

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 02/07/2013, dans un café. Recommandé par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1987, Leningrad.
Famille d'origine : Parents ingénieurs de formation (père décédé). Frère aîné (1977) programmeur, non mobile internationalement.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg, puis gymnasia juive à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2004-2006, histoire et philologie à l'Institut du judaïsme de Saint-Pétersbourg. 2006-2011, mise en scène et dramaturgie à l'université de cinéma et de télévision de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais.
Travail : Depuis 2012, réalisateur pour une chaîne de télévision à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Dénis L.

Modalités de la relation d'enquête : Entretien à Paris, le 19/11/2011, dans un café. Recommandé par Olessia.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômé et étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1985, Chisinau (Moldavie).
Famille d'origine : Parents ingénieurs. Sœur aînée émigrée en France (2003).
Études secondaires : École de masse.
Études supérieures : 2004-2005, architecture à l'université polytechnique de Chisinau. 2005-2010, ENSA Marseille. 2010-2011, formation HMONP à l'ENSA Paris-Val de Seine (non validée). 2011-2012, formation post-master en architecture et risques majeurs à l'ENSA Paris-Belleville.
Langues et voyages : Français.

Travail : Travail étudiant à Marseille. Depuis 2010, architecte dans des agences d'architecture à Paris.
D'autres informations : Départ étudiant préparé avec une amie de Moldavie. Marié.

Dénis T.

Modalités de la relation d'enquête : Entretien à Paris, le 19/11/2014, dans un café. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant boursier à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, Moscou.
Famille d'origine : Fils unique de parents universitaires exerçant en sciences techniques. Grand-père maternel universitaire, académicien.
Études secondaires : École de masse à Moscou (1re-7e année). Classe d'humanités dans un lycée renommé à Moscou (8e-11e année, mention Excellent).
Études supérieures : 2006-2010, philologie à l'université pédagogique de Moscou. 2010-2012, philologie à l'université d'État de Moscou (M1, M2). 2011-2013, littérature et histoire au Collège universitaire français de Moscou. Depuis 2013, littérature à l'ENS Paris (boursier de l'ENS pour trois années).
Langues étrangères et voyages : Anglais, français (DALF C1 en 2007), allemand, espagnol, portugais. Cours privés depuis le primaire.
Travail : -
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Diamara

Relation d'enquête : Entretiens à Paris, le 13/01/2014 et le 18/03/14, dans des cafés. Échanges post-entretiens. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Moscou.
Famille d'origine : Fille unique d'un père universitaire, puis commerçant, et d'une mère sans diplôme supérieur, femme au foyer.
Études secondaires : École de masse d'un quartier-dortoir de Moscou (1re-6e année), puis gymnasia linguistique au centre-ville. Cours privés en anglais et en mathématiques.
Études supérieures : 2005-2009, École des hautes études en économie de Moscou. 2009-2010, M2 recherche en études économiques à l'EHESS dans le cadre d'une convention de coopération. 2010-2011, M2 professionnel en diplomatie et négociation stratégique dans une université parisienne. 2012-2013, école de commerce à Paris (M2 non validé).
Langues et voyages : Anglais, français, allemand. Vacances à l'étranger avec les parents. Voyages touristiques et d'affaires dans le monde depuis la France. 2013, premier voyage en Angleterre.
Travail : Depuis 2012, employée en CDD, puis en CDI, dans le service international d'une compagnie industrielle française.
D'autres informations : Depuis 2013, titre de séjour Salarié. Depuis 2016, nationalité française. Célibataire, sans enfants. Actuellement vit et travaille aux États-Unis.

Diana

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, le 29/11/2011. Le second à Paris, le 20/05/2013. Tous deux dans des cafés. Recommandée par Yulia.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Metz.
Année et lieu de naissance : 1989, Tver, capitale d'une région sur la route Moscou/Saint-Pétersbourg.
Famille d'origine : Fille unique d'un père entrepreneur et d'une mère présentée dans l'entretien comme « styliste image maker » (coiffeuse à Tver en 1985-1995 ; obtention à Saint-Pétersbourg d'un diplôme supérieur). Parents divorcés (1996). Mère remariée à un Français (2012) et installée à Genève. Famille possédant un appartement en Espagne.
Études secondaires : École renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg, puis école auprès de l'Académie des arts appliqués de Saint-Pétersbourg, et enfin (depuis ses 13 ans) l'école russo-française de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2006-2011, administration culturelle à l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg. 2011-2012, médiation culturelle à l'université Paul Verlaine de Metz (M2 pro, BGF de couverture sociale).
Langues et voyages : Français, anglais. Voyages depuis l'adolescence.
Travail : 2004-2011, mannequin dans des agences de mode à Saint-Pétersbourg, avec des voyages à Paris, Milan, Pékin et Dubaï. 2012-2013, stagiaire d'une association culturelle franco-russe à Paris.
D'autres informations : En couple avec un jeune pétersbourgeois inscrit dans une école de cinéma en Suisse.

E
Éfim – Ékaterina – Élena C. – Élena M. – Élisaveta

Éfim

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 01/08/2013, dans un café. Recommandé par David.
Statut au moment du premier entretien : Cinéaste diplômé à Saint-Pétersbourg, non mobile.
Année et lieu de naissance : 1980, Moscou.
Famille d'origine : Fils unique de parents employés, avec une formation universitaire inachevée. Divorcés.
Études secondaires : École de masse à Moscou.
Études supérieures : 1997-2001, droit dans une université privée à Moscou. 2001-2005, formation en photographie documentaire à Moscou. 2006-2011, mise en scène du cinéma documentaire à l'université du cinéma de Moscou (VGIK). Nouvellement inscrit pour une formation en ébénisterie à Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -

Travail : 2002-2005, photographe et journaliste à Moscou. Depuis 2012, cameraman dans une association pour enfants et jeunesse à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : En couple.

Ékaterina

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 04/12/2012, dans un café. Échanges post-entretien. Recommandée par Alexandra.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, Moscou.
Famille d'origine : Père physicien-atomiste de formation, puis businessman et chef d'entreprise. Mère philologue de formation, critique d'art et enseignante dans le supérieur. Grand-mère maternelle enseignante. Grand-père maternel ingénieur. Jusqu'à ses 6 ans, l'interviewée s'élève à Kazan chez ses grands-parents. Sœur cadette (1996) scolarisée dans les mêmes établissements à Moscou.
Études secondaires : Gymnasia linguistique à Moscou, puis lycée linguistique à Moscou.
Études supérieures : 2007-2010, psychologie à l'université d'État de Moscou. 2010-2013, histoire de l'art et archéologie à l'université Paris IV (L1-L3).
Langues et voyages : Anglais, français, allemand. 2004, séjour linguistique à Paris dans le cadre d'un échange scolaire.
Travail : Journaliste bénévole, animatrice-volontaire et militante à Paris. Actuellement commissaire d'expositions à Moscou.
D'autres informations : En couple avec un jeune physicien-atomiste, puis programmeur à Moscou.

Élena C.

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 25/05/2013, dans un café. Recommandée par Vladimir.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1986, Astrakhan, capitale d'une région de la Volga.
Famille d'origine : Fille unique d'un père ingénieur, puis entrepreneur, et d'une mère cardiologue. Parents divorcés (1995).
Études secondaires : École de masse dans la région de Kaliningrad. Classe de dessin (1995-2000).
Études supérieures : 2003, tentative échouée d'entrer à la faculté de la langue anglaise. 2003-2008, français à l'université d'État de Kaliningrad. Depuis 2010, histoire de l'art et archéologie à l'université Paris IV (L3 au moment de l'entretien).
Langues et voyages : Anglais, français.
Travail : 2008-2009, professeure d'anglais dans une école à Kaliningrad. 2009-2011, fille au pair à Chartres et à Paris. Vendeuse dans un magasin de vêtements à Paris.
D'autres informations : 2009, départ en France en tant que fille au pair dans une famille à Chartres.

Élena M.

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 28/09/2014. Échanges post-entretien. Connue personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Jeune artiste non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1983, Naltchik, capitale de la République de Kabardino-Balkarie en Russie.
Famille d'origine : Père artiste peintre, fils d'artiste peintre. Mère artiste peintre et enseignante d'arts plastiques. Frère aîné non mobile.
Études secondaires : École de masse à Naltchik, puis lycée professionnel de peinture.
Études supérieures : 1999-2000, philologie à l'université de Naltchik. 2000-2005, études en traduction et en interprétation à l'université de l'art et de la culture de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Français, anglais. Depuis 2005, voyages en France.
Travail : Depuis 2005, professeure de français dans une école privée à Saint-Pétersbourg. Depuis 2006 environ, artiste peintre entre Saint-Pétersbourg, Moscou, Paris et Naltchik : ventes de tableaux, expositions collectives comme personnelles.
D'autres informations : Tentative de départ en France en tant que fille au pair en 2003 environ. Mariée pour la deuxième fois, sans enfants.

Élisaveta

Relation d'enquête : Deux entretiens à Paris, les 28 et 29 janvier 2013, dans un café. Échanges post-entretiens et rencontre informelle à Saint-Pétersbourg, le 26/06/2013, dans la galerie de la famille de l'interviewée. Connue via Internet.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, Leningrad.
Famille d'origine : Mère critique d'art, puis économiste de formation ; guide de musée, puis agente immobilière et commerçante, propriétaire d'un atelier d'encadrement et d'une boutique de souvenirs, puis d'une galerie d'art. Père chercheur en histoire, décédé trois mois avant la naissance de l'interviewée. Fille unique, élevée par sa mère, grand-mère maternelle, issue d'une noblesse pétersbourgeoise, et son oncle maternel, architecte.
Études secondaires : École renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg, puis gymnasia renommée à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2007-2012, histoire et critique d'art à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. 2012-2013, cours de civilisation française de la Sorbonne. 2014-2015, cours de latin à l'Institut Warburg de Londres. 2015-2016, gemmologie à GIA Londres. Depuis 2016, étudiante du CUF de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais (CAE en 2006), français. Voyages en Europe et aux États-Unis depuis l'enfance.
Travail : Depuis ses 15 ans, collaboratrice de la revue d'art éditée par sa famille. 2009, stagiaire dans le secteur de l'art contemporain de l'Ermitage. 2010, stagiaire dans une

revue d'art à Londres. Baby-sitter à Paris. « Luxury travel consultant » à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

F
Faïna – Félix

Faïna

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 10/11/2012, dans un café. Recommandée par Alexandra.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1991, Riga (Lettonie).
Famille d'origine : Parents diplômés d'université. Père entrepreneur. Mère non renseignée. Père d'origine russe (actuellement Letton naturalisé). Mère issue de parents russo-lettons. Sœur et frère cadets jumeaux (2003) scolarisés dans une école russe à Riga.
Études secondaires : École de masse à Riga avec enseignement dispensé en russe et en letton.
Études supérieures : Depuis 2009, histoire de l'art et archéologie à l'université Paris IV (L3 au moment de l'entretien).
Langues et voyages : Cours privés de français avec un professeur natif (DELF B2 en 2009). 2001, premier voyage à Paris avec sa mère.
Travail : Travail étudiant à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Félix

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 04/11/2014. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Comédien diplômé à Moscou, non mobile.
Année et lieu de naissance : 1978, village en Sibérie de l'Est.
Famille d'origine : Père chauffeur (décédé). Mère vendeuse. Parents divorcés (1985). Une sœur aînée (1971), vendeuse.
Études secondaires : École villageoise, puis gymnasia-internat à Irkoutsk (10^{e}-11^{e} année).
Études supérieures : 1995-1996, histoire à l'université d'État d'Irkoutsk. 1996-2000, études théâtrales à Irkoutsk. 2003-2006, art dramatique à l'Académie russe des arts du théâtre de Moscou (GITIS, dorénavant RATI).
Langues et voyages : Quelques voyages touristiques et tournées en Europe à l'âge adulte.
Travail : Depuis 2000, comédien du théâtre et du cinéma à Irkoutsk, puis à Moscou.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Anciennement en couple avec une jeune moscovite partie étudier en Espagne.

G
Galina – Glafira – Grigory

Galina

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 05/03/2015, dans un café près de la place de l'Opéra. Recommandée par Timour.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante boursière à Paris.
Année et lieu de naissance : 1992, petite ville d'une région de la Volga.
Famille d'origine : Fille unique d'un père contremaître d'usine de constructions mécaniques et d'une mère couturière, autoentrepreneuse.
Études secondaires : Gymnasia d'une petite ville de province. Classes de piano et de dessin académique en parallèle.
Études supérieures : 2009-2014, administration publique à l'université d'État de Kirov (les deux premières années, cursus payant de 40 000 roubles par an ; mention Excellent). 2014-2015, droit public à l'université Paris Descartes (BGF, M2).
Langues et voyages : Anglais et français dans le cadre scolaire. 2012-2014, cours privés de français. Voyage à Paris à 15 ans avec un groupe scolaire.
Travail : -
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Glafira

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 30/04/2016, dans un café. Recommandée par son frère Rodion.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1991, Saint-Pétersbourg.
Famille d'origine : Père ingénieur informatique de formation ; ingénieur d'études dans le domaine de la défense nationale jusqu'en 1991, puis manager dans une compagnie russo-britannique ; depuis 1996, chef de projets dans un groupe international d'origine allemande spécialisé en hautes technologies. Mère néphrologue, praticienne renommée à Saint-Pétersbourg. Grand-père maternel universitaire, orientaliste renommé de Leningrad. Frère aîné (Rodion) non mobile.
Études secondaires : École renforcée en anglais au centre-ville, celle où étudie son frère et a étudié sa mère.
Études supérieures : 2008-2013, langues et civilisations orientales à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2011-2012, langues et lettres à l'université d'Osaka (bourse d'études depuis le Japon). 2013-2015, relations internationales à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2014-2015, sciences sociales à l'université d'Amsterdam.
Langues et voyages : Anglais (TOEFFL en 2014), japonais. Voyages dans des pays européens depuis l'enfance. 2010, premier voyage au Japon.
Travail : 2015, traductrice-interprète dans une compagnie russo-japonaise. Depuis 2016, enseignante de japonais à l'université à Saint-Pétersbourg.

D'autres informations : 2016, préparation du dossier Fulbright pour des études aux États-Unis.

Grigory

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 21/11/2014. Échanges informels. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Doctorant à Nantes.
Année et lieu de naissance : 1984, Tchita, capitale d'une région au sud-est de la Sibérie.
Famille d'origine : Père militaire, décédé (1998). Mère vendeuse. Frère aîné (décédé).
Études secondaires : Gymnasia à Novgorod Veliki, classe spécialisée en chimie-biologie.
Études supérieures : Biologie (2001-2002), puis langues étrangères (2002-2007) à l'université d'État de Novgorod Veliki. 2009-2011, sociologie et droit au CUF de Saint-Pétersbourg. 2012-2013, sociologie à l'université de Poitiers (M2, BGF). Depuis 2013, doctorat à Nantes.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire et universitaire, français dans le cadre universitaire. 2005, animateur volontaire dans une colonie de vacances aux États-Unis dans le cadre du programme Help Council USA. 2006, premier voyage en France en tant que lauréat d'un concours régional en français deuxième langue étrangère.
Travail : Depuis 2007, traducteur d'anglais en free-lance. 2007-2010, volontaire à la Croix-Rouge de Saint-Pétersbourg. Enseignant privé d'anglais à Saint-Pétersbourg, Poitiers et Nantes.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

I
Ignat – Igor – Inna – Irina – Irma – Ivan

Ignat

Relation d'enquête : Entretien le 19/02/2014, à l'atelier de l'interviewé à Saint-Pétersbourg. Recommandé par Larissa.
Statut au moment du premier entretien : Artiste diplômé à Saint-Pétersbourg, non mobile.
Année et lieu de naissance : 1982, village dans la région de Moguilev (Biélorussie).
Famille d'origine : Père menuisier. Mère éducatrice de jardin d'enfants. Frère aîné (1980) menuisier.
Études secondaires : École de village avec enseignement en russe et en biélorusse (mention Très bien), puis lycée professionnel de peinture à Minsk (2000-2004).
Études supérieures : 2004-2009, peinture monumentale et décorative à l'Académie des arts appliqués de Saint-Pétersbourg (mention Excellent). 2010-2011, art contemporain à l'Institut Pro ARTe de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -

Travail : Depuis 2011, salarié d'un atelier de mosaïque et mosaïste indépendant d'art (expositions, ventes).
D'autres informations : Marié avec une étudiante de l'Académie ; un fils (2012). Acquisition de la nationalité russe dans les années 2000.

Igor

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 26/11/2011, à son domicile, puis rencontre imprévue à Paris en janvier 2012. Recommandé par Vassilissa.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1983, Alma-Ata, ex-capitale du Kazakhstan.
Famille d'origine : Mère professeure d'université, fille de professeure d'université. Père sportif de haut niveau habitant en Allemagne. Élevé sans père. Grands-parents maternels originaires de Leningrad.
Études secondaires : École de masse, puis lycée professionnel de droit préparant à l'entrée à la faculté de droit.
Études supérieures : 2002-2008, ingénierie du son dans un établissement privé à Saint-Pétersbourg (avec une année sabbatique). 2007-2008, formation privée de technique vocale et de chant. 2009-2010, auditeur libre au Collège George Gershwin de Moscou. 2011-2012, cours de civilisation française de la Sorbonne. Depuis 2012, Conservatoire russe de Paris Serge Rachmaninoff.
Langues et voyages : Cours intensif d'anglais en vue du départ en France.
Travail : Depuis 2008, lauréat de concours et chanteur de jazz à Saint-Pétersbourg, Moscou et Paris. Professeur de chant et ingénieur du son à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Inna

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 20/11/2012, dans un café. Rencontrée à l'École Spéos.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1986, Tallin (Estonie).
Famille d'origine : Père marin de la flotte marchande (décédé en 2001). Mère comptable dans une usine de réparation de navires à Tallin, puis propriétaire d'un magasin de vêtements de marques européennes. Parents nés en URSS, arrivés sur le sol estonien début des années 1980 ; ayant gardé la nationalité russe et vivant en Estonie avec un titre de séjour. Fille unique.
Études secondaires : École de masse à Tallin avec l'enseignement en russe et en estonien.
Études supérieures : 2005-2008, hôtellerie dans une université privée russe à Tallin avec un stage d'études à Londres. 2008-2010, relations publiques à l'Académie estono-britannique de business de Tallin (cursus payant). 2011-2012, école privée de photographie à Paris.
Langues et voyages : Anglais, français.

Travail : -
D'autres informations : Mariée depuis ses 18 ans avec un homme d'affaires estonien.

Irina

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, le 23/11/2011, dans un café. Le second, le 17/11/2012, aussi dans un café parisien. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1986, ville d'Ukraine de moins de 100 000 habitants.
Famille d'origine : Fille unique, élevée par sa mère enseignante d'histoire en secondaire et ses grands-parents maternels. Grand-père professeur de conservatoire à la retraite. Grand-mère endocrinologue à la retraite. Mère ayant émigré en France (2002) pour travailler comme femme de ménage.
Études secondaires : Gymnasia privée dont sa mère est enseignante.
Études supérieures : 2004-2008, langues étrangères à l'université de Zaporizhzhya. 2008-2012, études théâtrales à l'université la Sorbonne Nouvelle Paris III (L1-M2). Préparation non aboutie au concours d'entrée au CNAD.
Langues et voyages : Anglais, français, allemand. Voyages en Europe depuis la France à l'âge adulte.
Travail : Professeure d'anglais dans des écoles supérieures et des entreprises à Paris. Organisatrice d'événements d'art contemporain et de spectacles d'art expérimental à Paris.
D'autres informations : En couple avec un photographe allemand.

Irma

Modalités de la relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 20/02/14. Recommandée par Polina.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1988, Leningrad.
Famille d'origine : Père universitaire, docteur en physique. Mère non renseignée. Grand-mère guide de musée. Fille unique.
Études secondaires : École renforcée en français au centre de Saint-Pétersbourg, dont ses deux parents sont anciens élèves.
Études supérieures : 2005-2010, histoire et théorie de l'art à l'Académie des Beaux-arts de Saint-Pétersbourg. Depuis 2014, seconde formation supérieure à la Faculté d'arts libéraux et de sciences (Smolny Institut) de Saint-Pétersbourg (cursus payant).
Langues et voyages : Français, anglais. Séjour à Marseille à l'âge de 15 ans dans le cadre d'un échange scolaire. Voyages touristiques et séjours de travail à Paris, Londres et Amsterdam.
Travail : Depuis 2011, commissaire d'expositions dans une galerie d'art contemporain à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : 2005-2006, préparation non aboutie d'un départ étudiant en France (échec de l'examen DALF C1). En couple.

Ivan

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 25/07/2012, dans un café. Quelques échanges post-entretien. Recommandé par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Doctorant en physique nouvellement inscrit dans une école d'architecture à Paris.
Année et lieu de naissance : 1989, Leningrad.
Famille d'origine : Père professeur de physique à l'université. Mère infirmière. Une demi-sœur aînée aux États-Unis.
Études secondaires : École renforcée en mathématiques à Saint-Pétersbourg. Cours préparatoires de deux années pour entrer à la faculté de web design.
Études supérieures : 2006-2011, physique et astronomie à l'université polytechnique de Saint-Pétersbourg. 2011-2012, doctorat en nanotechnologie à l'Institut physico-technique Ioffe de Saint-Pétersbourg. 2012-2016, architecture à l'ENSA Paris-Val de Seine, avec un semestre d'études en Italie.
Langues et voyages : Anglais, français (DELF B2 en 2012). 2011, séjour Work&Travel à Paris.
Travail : Depuis 2016, architecte dans une agence parisienne.
D'autres informations : Anciennement en couple avec une jeune femme française (2011-2012).

K

Karina – Kirill – Klim – Konstantin – Kristina – Ksenia

Karina

R**elation d'enquête :** Entretien à Saint-Pétersbourg, le 28/07/2013, dans un café. Recommandée par Kristina.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1986, Orenbourg, capitale d'une région de l'Oural.
Famille d'origine : Père militaire, puis fonctionnaire de municipalité d'une ville militaire au nord de la Russie (décédé). Mère économiste de formation, entrepreneure indépendante. Famille possédant un appartement de trois pièces à Saint-Pétersbourg. Frère cadet (1988) diplômé de l'université d'État d'aérocosmique de Saint-Pétersbourg, non mobile.
Études secondaires : Classe P (« privée ») avec apprentissage approfondi de l'anglais dans une école de masse d'une ville militaire au nord de la Russie.
Études supérieures : 2003-2004, philologie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg (cursus payant, 120 000 roubles par an ; exclue par résultats d'examens). 2005-2009, cinéma à la Faculté d'arts libéraux et de sciences (Smolny Institut) de Saint-Pétersbourg

(cursus payant, M1). 2009, quelques mois d'études dans une école de cinéma auprès du Lenfilm.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire et universitaire. Des voyages en Europe depuis les études universitaires.
Travail : 2010, assistante dans une agence de tourisme à Saint-Pétersbourg. Depuis 2011, responsable du service client d'une compagnie d'informatique à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : 2009-2010, départ non abouti pour des études en Angleterre.

Kirill

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 20/01/2015, dans un café. Recommandé par Nadejda.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant boursier à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, Moscou.
Famille d'origine : Fils unique de parents diplômés de l'université pédagogique de Moscou (Lénine). Père enseignant en chimie, puis directeur d'école. Mère enseignante en biologie, puis éducatrice dans un centre Montessori. Oncle maternel psychanalytique, anciennement étudiant aux États-Unis.
Études secondaires : Gymnasia à Moscou.
Études supérieures : 2008-2013, histoire à l'université d'État de Moscou. 2011-2012, histoire et sociologie au CUF de Moscou (études abandonnées). Octobre-mars 2012-2013, stage d'études à l'université Paris IV dans le cadre d'une convention d'échange. 2014-2015, anthropologie du droit à l'université Paris I (BGF, M2).
Langues et voyages : Anglais (FCE en 2007) et allemand dans le cadre scolaire ; français à l'université, avec répétiteur privé et à l'Institut français de Moscou (DELF B2 en 2012, DALF C1 en 2013). Depuis 2009, voyages dans des pays d'Europe (France, Suisse) et d'autres (Tunis).
Travail : 2013-2014, enseignant à Moscou.
D'autres informations : 2014, tentative échouée de partir étudier aux États-Unis dans le cadre du programme Fulbright.

Klim

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 25/11/2014, dans un café. Recommandé par Polina.
Statut au moment du premier entretien : Designer diplômé à Paris.
Année et lieu de naissance : 1980, Barnaul, capitale d'une région au sud-ouest de la Sibérie.
Famille d'origine : Père ingénieur, puis kinésithérapeute. Mère médecin généraliste. Parents nés dans les années 1940. Frère aîné (1964) professeur de français à l'université d'État de Novossibirsk.
Études secondaires : École de masse à Barnaul, puis école publique expérimentale russo-américaine de Barnaul.

Études supérieures : 1996-2001, langue française à l'université d'État de Novossibirsk. 2001-2003, informatique et technologies à l'IUT Lyon I. 2003-2004, multimédia et nouveaux métiers dans une université parisienne. 2004-2005, design graphique à l'école de l'image Les Gobelins.
Langues et voyages : Anglais, français. 1994, séjour de trois mois aux États-Unis dans le cadre scolaire. 1998-2000, trois séjours de trois mois aux États-Unis dans le cadre du programme Work&Travel. 2001, séjour d'un mois à Toulon, dans le cadre d'une convention entre universités. 2008, séjour au Canada depuis la France (émigration non aboutie). 2010-2011, tour du monde.
Travail : Professeur privé d'anglais et de français à Novossibirsk. Serveur à Boston, dans l'Oklahoma et en Caroline du Sud. Employé d'une station-service à Lyon. Depuis 2003, designer en free-lance, puis designer et directeur artistique dans des bureaux parisiens. Depuis 2011, en free-lance.
D'autres informations : Départ en France effectué avec une amie de la faculté de Novossibirsk. Marié en France, puis divorcé (2010). Acquisition de la nationalité française en 2009.

Konstantin

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 17/04/2014. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Diplômé en administration des affaires, mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1978, Moscou.
Famille d'origine : Fils unique d'un père économiste de formation, chef d'entreprise et d'une mère philologue de formation, rédactrice en chef d'une maison d'édition. Parents divorcés.
Études secondaires : École renforcée en anglais au centre de Moscou.
Études supérieures : 1994-2000, économie à l'université d'État de Moscou. 2008-2009, MBA à l'INSEAD de Fontainebleau.
Langues et voyages : Anglais (TOEFFL et GMAT en 2008), allemand.
Travail : Depuis 2000, journaliste dans un magazine d'affaires à Moscou, puis manager de communication dans des compagnies internationales à Moscou. Depuis 2009, consultant en développement urbain et nouvelles technologies à Moscou.
D'autres informations : Marié, deux fils (2005 et 2007). Séjour d'études en France effectué avec sa femme et ses deux enfants. Enfants actuellement scolarisés dans une école renforcée en anglais à Moscou.

Kristina

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 26/07/2013, dans un café. Recommandée par Maria.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1988, Leningrad.

Famille d'origine : Père commerçant, propriétaire d'un magasin de montres à Saint-Pétersbourg. Mère au foyer. Frère aîné (1986) non mobile internationalement.
Études secondaires : École de masse (1re-3e année), puis école renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2005-2009, cinématographie à la Faculté d'arts libéraux et de sciences (Smolny Institut) de Saint-Pétersbourg. 2010-2011, cinématographie à l'université Paris X Nanterre (M1). 2011-2012, apprentissage du métier de scénariste à London Film School.
Langues et voyages : Anglais, allemand, français. Séjour linguistique en Angleterre à 15 ans.
Travail : -
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. 2013, préparation d'un nouveau départ étudiant. Actuellement à Londres.

Ksenia

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 10/06/2013, dans un café. Recommandée par Yulia.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Metz.
Année et lieu de naissance : 1988, région de Leningrad.
Famille d'origine : Mère sans diplôme supérieur, petite employée de bureau dans le public. Père non renseigné. Parents divorcés (début des années 1990). Frère aîné (1986) petit entrepreneur en plomberie.
Études secondaires : École renforcée en mathématiques dans une ville de la région de Saint-Pétersbourg (mention Très bien).
Études supérieures : 2005-2010, philosophie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. Depuis 2011, photographie et arts à l'École supérieure d'art de Lorraine.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire et universitaire. Depuis 2009, français en autodidacte et en fréquentant des cours. Depuis 2008, voyages en Europe dans le cadre du couchsurfing.
Travail : Caissière de supermarché à plein temps à Saint-Pétersbourg. Baby-sitter, aide à domicile, serveuse et réceptionniste d'hôtel à Metz.
D'autres informations : Relations d'amitié, à l'époque universitaire, avec une ancienne élève d'école renforcée en anglais, partie étudier le marketing à Londres en 2009.

L
Lada – Larissa – Lidia – Lilia

Lada

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 01/07/2013, dans un café. Recommandée par Alina.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée non mobile.

Année et lieu de naissance : 1988, Leningrad.
Famille d'origine : Père ingénieur. Mère enseignante d'anglais à l'université, fille d'universitaires et traducteurs. Grand-mère maternelle d'origine américaine, amenée en URSS par ses parents communistes (décédés dans un camp de travail) et élevée dans un orphelinat au Kazakhstan. Sœur aînée (1980) journaliste non mobile. Famille élargie aux États-Unis.
Études secondaires : Gymnasia à Saint-Pétersbourg (exclue au cours de sa 10e année pour son comportement et ses notes), puis école de masse.
Études supérieures : 2005-2009, design graphique à l'université d'État de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire et familial, français dans le cadre scolaire. Voyages aux États-Unis.
Travail : Professeure privée d'anglais, puis designer graphique dans des agences à Saint-Pétersbourg et en free-lance.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Économies, puis achat d'un appartement à Saint-Pétersbourg.

Larissa

Relation d'enquête : Entretien en deux temps, les 10 et 12 octobre 2012, dans un café parisien, suivi d'échanges informels. Recommandée par Maria.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1986, ville au sud de l'Oural, auparavant grand centre national de construction de fusées.
Famille d'origine : Père constructeur aéronautique ; depuis 1993, entrepreneur en vente d'automobiles et de bois ; décédé (1945-2002). Mère en comptabilité. Demi-sœur aînée (1970) émigrée en France (1989).
Études secondaires : Une « bonne école » en province. Activités parascolaires et répétiteurs privés pour le concours d'université.
Études supérieures : 2003-2008, psychologie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2008-2009, psychologie à l'université Rennes II (M1). 2009-2011, formation en art contemporain auprès de l'Institut Pro Arte de Saint-Pétersbourg. Depuis 2012, arts plastiques à l'université Paris I Panthéon Sorbonne (L3).
Langues et voyages : Français (DELF C1 en 2008). Voyages touristiques en France en 1992 et en 2006.
Travail : Travail étudiant à Saint-Pétersbourg. 2009-2012, photographe de publicité et de mariage à Saint-Pétersbourg. Photographe et guide touristiques à Paris. Photographe d'art, artiste.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Lidia

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 18/08/2014. Recommandée par Maxime.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée mobile.

Année et lieu de naissance : 1986, Novgorod Veliki.
Famille d'origine : Père électricien. Mère comptable sans diplôme supérieur, femme au foyer. Frère aîné (1980) juriste non mobile.
Études secondaires : École renforcée en français à Novgorod Veliki, puis lycée pédagogique.
Études supérieures : 2003-2008, sciences humaines à l'université d'État d'économie et de finances de Saint-Pétersbourg (Finek). Auditrice libre à la faculté de philosophie, formation en peinture d'icônes à Saint-Pétersbourg. 2010-2011, art de la mode à l'université Lyon II (M2). 2011-2012, méthodes d'enseignement FLE à l'université Lyon II (M2 pro avec un stage en Italie).
Langues et voyages : Français, anglais, italien, allemand. 2000, séjour de deux semaines en France dans le cadre d'un échange scolaire. 2005, séjour d'été en Suisse (travail dans un café).
Travail : Assistante de bureau à Saint-Pétersbourg. Baby-sitter à Lyon. 2012-2013, poste de dirigeante à l'Institut français de Saint-Pétersbourg, puis professeure de français dans une école privée à Saint-Pétersbourg. Professeure privée de français, de russe et de peinture d'icônes à Berlin.
D'autres informations : 2009-2011, trois postulations pour une BGF. 2014, départ en Allemagne pour mariage. Sans enfants.

Lilia

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 20/02/14. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1987, Moscou.
Famille d'origine : Parents ingénieurs diplômés. Sœur jumelle diplômée de l'Académie d'État des arts appliqués et industriels de Moscou, non mobile.
Études secondaires : École de masse à Moscou, puis école auprès de l'Académie d'État des arts appliqués et industriels de Moscou (5^{e}-11^{e} année). Répétiteurs privés en dessin académique.
Études supérieures : 2004-2010, textile à l'Académie d'État des arts appliqués et industriels de Moscou (Stroganov). 2010-2013, photographie à l'École de photographie et multimédia de Moscou (Rodtchenko).
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. 2009, voyage à Bratislava pour participer à un festival d'art. 2013, voyage à Vienne pour un festival de photographie.
Travail : Professeure de photographie et d'arts plastiques dans un établissement parascolaire à Moscou.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

M

Maïa – Makar – Marc – Margarita – Maria – Marina P. – Marina S. – Marta – Maxime – Michaïl – Mila

Maïa

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 30/07/2013. Recommandée par Makar.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Saint-Pétersbourg.
Année et lieu de naissance : 1987, Nijni Novgorod, capitale d'une région du sud-est de la Russie européenne.
Famille d'origine : Fille unique d'une mère fonctionnaire d'État. Élevée sans père.
Études secondaires : École de masse à Nijni Novgorod (mention Excellent), puis lycée professionnel de peinture (mention Excellent). Classe de dessin académique.
Études supérieures : 2006-2010, philosophie à l'université d'État de Nijni Novgorod. Depuis 2010, arts graphiques à l'Académie des Beaux-arts de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -
Travail : Depuis 2006, professeure de dessin académique, dans le privé et dans des écoles.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Makar

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 29/07/2013, dans un café. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1987, village au sud de la Russie.
Famille d'origine : Parents non renseignés. Élevé par sa grand-mère, ouvrière agricole à la retraite.
Études secondaires : École villageoise, puis lycée professionnel de peinture à Krasnodar.
Études supérieures : Depuis 2010, illustration de livres à l'Académie des Beaux-arts de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Voyage en Finlande depuis Saint-Pétersbourg.
Travail : Copiste de natures mortes et créateur d'emballages alimentaires.
D'autres informations : Marié depuis ses 18 ans avec une camarade d'études, sans enfants.

Marc

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 29/04/2015. Recommandé par Nadejda.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé non mobile.
Année et lieu de naissance : 1990, Moscou.

Famille d'origine : Père mathématicien travaillant et habitant à Boston depuis les années 1990. Mère physicienne atomiste ; depuis la fin des années 1980, militante exerçant son activité pour la défense des droits de l'homme dans le cadre d'une organisation non gouvernementale russe. Parents divorcés (début des années 1990). Demi-sœur (1979) et frère (1986) aînés non mobiles, l'une sans diplôme supérieur, l'autre mathématicien de formation, militants-activistes à Moscou. Deux demi-sœurs cadettes aux États-Unis.
Études secondaires : École expérimentale à Moscou.
Études supérieures : 2007, tentative échouée d'entrer à la faculté de mathématiques de l'université d'État de Moscou. 2008-2013, mathématiques dans une université privée moscovite.
Langues étrangères et voyages : Anglais. Voyages dans des pays d'Europe.
Travail : Depuis 2010 environ, assistant bénévole dans une fondation caritative, puis dans une association environnementale. Depuis 2012, fondateur d'une organisation non gouvernementale militante.
D'autres informations : Marié avec une ancienne collègue de la fondation caritative ; un fils (2013).

Margarita

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 15/07/2013. Échanges sur Internet. Recommandée par Vadim.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée non mobile.
Année et lieu de naissance : 1986, Novossibirsk.
Famille d'origine : Fille unique d'une mère médecin. Élevée sans père.
Études secondaires : École de masse à Novossibirsk. Classe de dessin académique en parallèle.
Études supérieures : 2003-2009, peinture monumentale à l'Académie d'architecture et des arts de Novossibirsk. 2008 ou 2009, tentative échouée d'entrer à l'Académie d'État des arts appliqués et industriels de Moscou.
Langues étrangères et voyages : -
Travail : Depuis 2006, peintre d'intérieurs et d'extérieurs en free-lance. Photographe d'art.
D'autres informations : En couple.

Maria

Relation d'enquête : Premier entretien à Saint-Pétersbourg, le 11/07/2011, dans un café, puis quelques rencontres informelles en 2012, à Paris. Second entretien à Saint-Pétersbourg le 24/06/2013. Recommandée par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1987, région de Leningrad.
Famille d'origine : Mère professeure d'anglais dans le secondaire. Fille unique, élevée sans père.

Études secondaires : École renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg, où sa mère est enseignante. Lycée pédagogique pour devenir professeure d'anglais.
Études supérieures : 2004-2009, Faculté d'arts libéraux et de sciences (Smolny Institut) de Saint-Pétersbourg. 2010-2012, photographie à l'université Paris VIII (L3 et M1).
Langues et voyages : Anglais, français. Court voyage touristique en Europe lors des études universitaires.
Travail : 2011, stage de trois mois chez un photographe français de célébrités. Photographe en free-lance, photographe d'art. Professeure privée d'anglais et de français après son retour à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Départ préparé avec Varvara, et première année de séjour vécue avec Kristina.

Marina P.

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 19/08/2014, dans un café. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante non mobile.
Année et lieu de naissance : 1984, Nijni Novgorod.
Famille d'origine : Parents mathématiciens, programmeurs. Sœur aînée doctorante en histoire à Saint-Pétersbourg, non mobile.
Études secondaires : École de masse à Nijni Novgorod, puis lycée professionnel de peinture à Nijni Novgorod (2001-2006). Classes de piano et de dessin académique en parallèle.
Études supérieures : Trois tentatives d'entrer à l'université de la presse de Moscou. Depuis 2010, arts à l'université d'État de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -
Travail : Enseignante dans une école d'art pour les enfants à Moscou. Dessinatrice-scénariste dans une compagnie de dessins animés à Saint-Pétersbourg. Artiste de sand-art.
D'autres informations : En couple avec un musicien sans diplôme supérieur.

Marina S.

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 07/01/2012, dans un café. Recommandée par Vassilissa.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1984, Khabarovsk, capitale administrative d'une région de l'Extrême-Orient.
Famille d'origine : Père traducteur-interprète d'anglais. Mère critique d'art, directrice adjointe d'un musée d'art, diplômée de la faculté de langues romaines de Khabarovsk. Frère aîné émigré en Israël (1999).
Études secondaires : École de masse.
Études supérieures : 2001-2006, langues romaines à l'université d'État de Khabarovsk. 2007-2008, histoire de l'art et archéologie à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne (L1 non validée). 2008-2009, reprise de L1 (non validée). 2009-2010, commerce et affaires

internationales à l'université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (M2). 2010-2011, école de commerce à Paris (M2 non validé).
Langues et voyages : Anglais, français. 2005, séjour Work&Travel aux États-Unis.
Travail : Depuis 2011, réceptionniste dans un hôtel parisien.
D'autres informations : 2006, départ en France en tant que fille au pair dans une famille à Rouen. En couple.

Marta

Relation d'enquête : Entretien à Irkoutsk, le 24/07/2013, dans un café. Échanges post-entretien sur Internet. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Irkoutsk.
Année et lieu de naissance : 1990, Irkoutsk.
Famille d'origine : Mère juriste et économiste de formation, occupant un poste de dirigeante dans l'administration de la région. Père ingénieur. Sœur aînée (1986) sans diplôme supérieur.
Études secondaires : Gymnasia à Irkoutsk (mention Excellent). Classe de dessin et de peinture.
Études supérieures : 2008-2013, architecture à l'université polytechnique d'Irkoutsk (mention Excellent). 2009-2014, peinture à Irkoutsk (mention Excellent). Depuis 2015, Académie de dessin de Florence.
Langues et voyages : Anglais (dans le cadre scolaire, puis cours privés 2008-2011), allemand dans le cadre scolaire, italien (cours privés depuis 2011). Vacances en Asie avec les parents. Deux ou trois voyages en Italie depuis 2011.
Travail : Peintre d'icônes et d'intérieurs à Irkoutsk.
D'autres informations : Au moment de notre entretien, souhaite, « dans une ou deux années maximum », aller étudier en Italie.

Maxime

Relation d'enquête : Entretien le 06/04/2014, dans un Starbucks à Paris. Échanges post-entretien par Skype et par mails. Recommandé par Rosa.
Statut au moment du premier entretien : Postdoctorant à Bordeaux.
Année et lieu de naissance : 1984, Leningrad.
Famille d'origine : Père géologue, universitaire habilité à diriger les recherches, fils de militaires. Mère géologue de formation, fille de géologues, actuellement employée de municipalité. Fils unique.
Études secondaires : Classe de mathématiques dans une école de masse de Saint-Pétersbourg. Cours préparatoires auprès de l'université.
Études supérieures : 2001-2007, radiophysique à l'université polytechnique de Saint-Pétersbourg. 2007-2010, doctorat contractuel à l'université Lyon I. 2011-2013, postdoctorat à l'université d'Erlangen (Allemagne). 2013-2014, postdoctorat à Bordeaux. 2014-2015, postdoctorat à Lyon.

Langues et voyages : Cours d'anglais en 2006-2007. 2006, premier voyage à l'étranger (Suède).
Travail : ATER en Allemagne.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Michaïl

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 15/11/2011, dans un café. Échanges informels en 2011-2012. Rencontré via Internet.
Statut au moment du premier entretien : Photographe diplômé à Paris.
Année et lieu de naissance : 1978, ville au sud de la Russie de moins de 100 000 habitants.
Famille d'origine : Non renseignée.
Études secondaires : École de masse en province jusqu'à ses 15 ans, puis deux années d'atelier de danse auprès du théâtre Musique Hall de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2009-2010, photographie dans une école privée parisienne (études financées par un fonds de formation).
Langues et voyages : Anglais et français appris en voyageant.
Travail : Danseur de cabaret au théâtre Musique Hall, puis au Moulin Rouge, au Paradis Latin et au Lido. Depuis 2010, photographe de mode et de spectacles entre Paris, Hong Kong et Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Départ de la Russie à l'âge de 20 ans (1998) pour travailler avec une troupe de danseurs sur des bateaux de croisière. 2003, installation à Paris ; puis nationalité française. En couple.

Mila

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 09/08/2014. Recommandée par Maxime.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômée à Lyon.
Année et lieu de naissance : 1985, Nijni Novgorod, capitale d'une région au sud-est de la Russie européenne.
Famille d'origine : Père contremaître du bâtiment. Mère comptable de formation, secrétaire, petite salariée, actuellement à la retraite. Parents divorcés. Sœur aînée (1982) comptable, non mobile internationalement.
Études secondaires : École « non ordinaire », celle « d'auteur », avec « des programmes d'enseignements innovateurs », à Nijni Novgorod.
Études supérieures : 2002-2009, Académie d'architecture et de construction de Nijni Novgorod. 2009-2013, ENSA Lyon (M1 dans le cadre d'une convention d'échange, puis M2 non validé en tant que BGF, puis reprise du M2, enfin formation HMONP non validée).
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire, français dans le cadre universitaire (TCF en 2009), espagnol. 2005, séjour Work&Travel aux États-Unis. 2006, voyage touristique étudiant à Barcelone. 2008, stage d'études aux Pays-Bas.

Travail : Baby-sitter à Lyon. Depuis 2011, stagiaire puis architecte en CDI dans une agence d'architecture à Lyon. En complément, professeure de tango, après formation à Lyon.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Nationalité française depuis 2014.

N
Nadejda – Natalia – Nina

Nadejda

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 27/05/2013, dans un café. Échanges réguliers en 2014-2016. Recommandée par Zlata.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1991, Moscou.
Famille d'origine : Père littéraire diplômé. Mère décoratrice théâtrale de formation, créatrice d'un théâtre familial de marionnettes. Parents divorcés. Grand-père maternel ancien professeur du Conservatoire de Moscou, compositeur du cinéma. Grand-mère maternelle philologue, rédactrice littéraire à la télévision, créatrice d'une émission sur les actualités du cinéma. Frère aîné (Piotr) et sœur cadette (1993) non mobiles.
Études secondaires : Scolarisation à la maison (1re-4e année), puis dans une école expérimentale à Moscou. Classe de piano en parallèle dans un établissement auprès du Conservatoire de Moscou.
Études supérieures : 2009-2011, histoire et critique de l'art à l'université d'État de Moscou (études abandonnées). 2011-2012, auditrice libre à l'École du Louvre. 2012-2014, histoire de l'art à l'École du Louvre (L2, L3). 2015-2016, histoire de l'art à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne (M1).
Langues et voyages : Anglais, français (TCF en 2012 depuis la France).
Travail : Accompagnatrice musicale de spectacles maternels depuis son adolescence. Professeure privée de piano et baby-sitter à Moscou, puis à Paris. Stagiaire dans une fondation d'art à Paris. Depuis 2016, collaboratrice dans une galerie d'art à Moscou.
D'autres informations : Départ avec le visa Vie privée et familiale, en tant que fille au pair d'une famille russo-italienne déménageant de Moscou à Paris.

Natalia

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 08/03/2013, dans un café. Échanges post-entretien. Recommandée par Zlata.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1992, Moscou.
Famille d'origine : Parents triplement diplômés. Père ingénieur, économiste et juriste de formation, travaillant en leasing financier. Mère ingénieure, designer et économiste de formation, travaillant en audit. Grand-père maternel ancien vice-ministre, membre du Conseil des ministres de l'URSS, conseiller dans le gouvernement de la Fédération de

Russie après 1991. Grand-mère maternelle en administration d'un gros trust national de construction, privatisé dans les années 1990, à la retraite. Oncle maternel conseiller d'un holding bancaire. Famille possédant des biens immobiliers en Espagne. Frère cadet scolarisé dans une école privée à Moscou.
Études secondaires : École renforcée en anglais à Moscou, puis école internationale à Taunton (2007-2010).
Études supérieures : 2010-2015, histoire de l'art à l'université d'Édimbourg. 2012-2013, histoire de l'art à l'École du Louvre.
Langues et voyages : Anglais, français. Voyages touristiques à l'étranger depuis l'enfance.
Travail : Depuis 2016, rédactrice dans une revue d'art à Moscou.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Nina

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 01/07/2013, dans un café. Recommandée par Élisaveta.
Statut au moment du premier entretien : Doctorante à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1989, Leningrad.
Famille d'origine : Parents diplômés de l'Académie des arts appliqués de Saint-Pétersbourg (Moukhina). Père sculpteur, enseignant. Mère designer de textile, entrepreneure. Sœur cadette.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg. Lauréate d'une olympiade nationale d'élèves. Classes de piano et de danse classique et d'autres activités parascolaires.
Études supérieures : 2007-2012, histoire et critique de l'art à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. Depuis 2012, doctorat à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. 1999, séjour d'un mois en Angleterre pour visiter son père y travaillant en 1998-2000. 2011, voyage au Cambodge. 2012, voyage en France. 2013, voyage en Italie.
Travail : Assistante dans la maison de textile de sa mère.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

O

Olga A. – Olga D. – Oleg – Olessia – Ossip

Olga A.

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 21/08/2014. Recommandée par Élisaveta.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée mobile internationalement.

Année et lieu de naissance : 1991, Saint-Pétersbourg.
Famille d'origine : Père militaire, puis juriste. Mère pharmacienne, fille d'une critique d'art. Demi-sœur aînée (1981) habitant aux Pays-Bas.
Études secondaires : École renforcée en physique-mathématiques à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2008-2013, histoire et critique d'art à l'Académie des Beaux-arts de Saint-Pétersbourg. 2011-2013, droit et histoire au CUF de Saint-Pétersbourg. 2013-2014, droit et activités artistiques à l'université de Provence Aix-Marseille I (M2 pro, BGF).
Langues et voyages : Anglais, français (DALF C1 en 2012). Voyages en Europe depuis l'enfance.
Travail : -
D'autres informations : Demande d'APS (2014).

Olga D.

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 06/11/2011, dans un Starbucks. Recommandée par Irina.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, Lviv (Ukraine).
Famille d'origine : Parents ingénieurs de formation habitant entre Lviv et Sofia. Sœur aînée (1988) à Londres après parcours en médias et communication (2006-2008).
Études secondaires : Deux dernières années du secondaire au sein du système français : lycée conventionné à Sofia, puis lycée français à Francfort.
Études supérieures : Depuis 2008, études théâtrales à l'université la Sorbonne Nouvelle Paris III. Tentative échouée d'entrer au CNSAD. Fréquentation du cours Florent à Paris.
Langues et voyages : Français, anglais.
Travail : Participation à des castings, spectacles et manifestations culturelles. Baby-sitting.
D'autres informations : En couple.

Oleg

Relation d'enquête : Entretien à Marseille, le 16/03/2013, dans un café. Recommandé par Anton.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômé à Marseille.
Année et lieu de naissance : 1985, Moscou.
Famille d'origine : Père non renseigné. Mère géologue de formation, petite-fille d'ambassadeur de l'URSS, traductrice d'anglais, puis collaboratrice dans une agence de publicité à Moscou. Beau-père éducateur, citoyen de Russie et de Roumanie, en publicité. Grand-père maternel, beau fils d'ambassadeur de l'URSS, émigré avec sa femme aux États-Unis, puis en France après participation à une exposition d'artistes non conformistes à Moscou dans les années 1970. Frère aîné (1983) manager, non mobile internationalement.

Études secondaires : École renforcée en anglais au centre de Moscou dont sa mère est ancienne élève et dont l'interviewé se fait exclure, puis deux années dans une école de masse.
Études supérieures : 2004-2010, architecture à l'université de Moscou. 2009-2010, ENSA Marseille (M2). 2010-2011, formation HMONP à Marseille (non validée). 2011-2012, reprise de l'année HMONP (non validée).
Langues et voyages : Anglais et français dans le cadre scolaire ; cours de français en vue du départ.
Travail : Depuis 2010, stagiaire, puis architecte à Marseille.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Olessia

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 13/07/2011, puis deux rencontres informelles à Paris, en 2011-2012. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante en mobilité, jeune diplômée en architecture.
Année et lieu de naissance : 1987, Odessa (Ukraine).
Famille d'origine : Fille unique d'une mère célibataire, enseignante de russe.
Études secondaires : École de masse à Odessa.
Études supérieures : 2004-2009, Académie d'État de construction et d'architecture d'Odessa. 2009-2010, ENSA Marseille (étudiante boursière dans le cadre de la convention de double diplôme). 2010-2011, formation post-master à l'ENSA Paris-Val de Seine. 2011, formation HMONP à l'ENSA Paris-Val de Seine (en cours au moment de l'entretien).
Langues et voyages : Début de l'apprentissage du français remontant à la période d'études supérieures à Odessa.
Travail : Depuis 2010, architecte en CDD dans des agences d'architecture à Paris.
D'autres informations : Départ pour la France avec son mari, aussi étudiant boursier. Titre Salarié, puis obtention de la nationalité française.

Ossip

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 26/02/2015. Recommandé par Maxime.
Statut au moment du premier entretien : Ingénieur de recherche à Bordeaux.
Année et lieu de naissance : 1982, Moscou.
Famille d'origine : Fils unique de parents divorcés. Père physicien, universitaire, fils de physicien, ingénieur aérocosmique. Mère pédagogue d'une école de musique.
Études secondaires : École renforcée en physique-mathématiques à Moscou.
Études supérieures : 1999-2005, physique à l'université d'État de Moscou. 2005-2008, doctorat contractuel dans un laboratoire de physique à Bordeaux. 2008-2011, postdoctorat à Versailles.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire, français appris en France.
Travail : Depuis 2011, ingénieur de recherche à Bordeaux.

D'autres informations : Départ avec le visa scientifique. Marié depuis 2009 avec une jeune femme d'origine biélorusse. Nationalité française depuis 2011.

P

Pavel – Philémon – Piotr – Polina

Pavel

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 07/08/2011. Rencontre informelle à Paris en 2013. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant en thèse à Berlin.
Année et lieu de naissance : 1984, Leningrad.
Famille d'origine : Parents géographes de formation. Père sans emploi. Mère marketologue dans une compagnie russo-suédoise à Saint-Pétersbourg. Sœur aînée anciennement mobile à l'international.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2001-2006, histoire et théorie de l'art à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. Depuis 2006, doctorat à l'Académie des beaux-arts (abandonné). Depuis 2010, doctorat à l'université libre de Berlin (allocation de recherche depuis l'Allemagne).
Langues et voyages : Anglais, allemand.
Travail : 2006-2010, chargé de recherches à l'Ermitage et commissaire d'expositions d'artistes allemands dans le cadre d'une coopération avec l'Institut Goethe de Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Philémon

Relation d'enquête : Connu personnellement et interviewé pour la première fois en janvier 2011 pour mon enquête de M1. Échanges par mails en juin 2014. Enfin une rencontre à Saint-Pétersbourg, le 21/08/2014, au domicile de l'interviewé (conversation, instructive quant à l'état d'esprit et de santé de l'interviewé, n'ayant pu être enregistrée).
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1989, Leningrad.
Famille d'origine : Mère philologue de formation, enseignante puis psychologue. Élevé sans père. Demi-frère et sœur (1987) aînés. Ensemble de la famille habitant actuellement dans un pays asiatique.
Études secondaires : Non renseignées.
Études supérieures : 2006-2008, mise en scène à l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2011-2013, photographie à l'Institut européen de design de Madrid (études financées par un fonds privé).
Langues et voyages : Anglais.
Travail : Photographe d'art.

D'autres informations : Après ses études en Espagne, retour à Saint-Pétersbourg ; souffrant à ce moment-là d'une maladie d'oreilles engendrant une déficience auditive, de plus en plus gênante et aggravée après une opération en 2013. Suivi par un psychiatre (suite à une tentative de suicide). Préparation, en 2014, d'un départ en Asie pour rejoindre sa famille.

Piotr

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 07/05/2015, dans un café. Recommandé par sa sœur Nadejda.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé non mobile.
Année et lieu de naissance : 1989, Moscou.
Famille d'origine : Voir Nadejda.
Études secondaires : École de masse à Moscou (1re-3e année), puis école expérimentale moscovite (3e-11e année) et lycée professionnel d'architecture. Classe de musique.
Études supérieures : 2008-2014, peinture à l'Institut de la culture slave de Moscou. 2014, cours de montage acoustique auprès du Mosfilm.
Langues et voyages : 2015, premier voyage à l'étranger pour rendre visite à sa sœur, étudiante à Paris.
Travail : 2012-2014, vendeur de livres auprès d'un monastère à Moscou. Depuis 2014, restaurateur acoustique des archives du Mosfilm.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Polina

Relation d'enquête : Entretiens, les 13/12/2012 et 24/01/2013, dans des cafés parisiens. Échanges informels réguliers post-entretiens. Recommandée par Larissa.
Statut au moment du premier entretien : Artiste diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1984, petite ville de la région de Lipetsk.
Famille d'origine : Père chauffeur. Mère infirmière, fille d'ouvriers d'usine ; obtention d'un diplôme supérieur en médecine à 40 ans. Frère cadet (1990) sans diplôme supérieur.
Études secondaires : École de masse en province. Répétitrice privée pour le concours d'université.
Études supérieures : 2001-2004, français à l'université pédagogique de Lipetsk (études abandonnées). 2005-2008, arts plastiques à l'École des beaux-arts de Lyon (L1-L3 ; depuis L2, bourse sur critères sociaux). 2008-2010, arts plastiques à l'École des beaux-arts de Quimper (M1-M2, mention Excellent). 2006-2012, formation à distance en tourisme et service culturel dans une université de sa ville d'origine.
Langues et voyages : Français dans le cadre scolaire et universitaire. Anglais dans le cadre universitaire.
Travail : Baby-sitter, serveuse, enseignante de russe et bibliothécaire à Lyon, Quimper et Paris. Enseignante d'arts plastiques pour les enfants à Paris et à Rennes (depuis 2016). Artiste plasticienne participant à des expositions collectives et comptant deux expositions personnelles à Paris.

D'autres informations : Départ en France en 2004 en tant que fille au pair dans une famille lyonnaise. Deux titres de séjour Compétences et Talents depuis 2009. Tentatives échouées de changer son statut de séjour en France. Pacsée depuis 2015. Nationalité française en 2017.

R

Rada – Rimma – Rodion – Rosa – Roustam

Rada

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 24/09/2014, dans un square, puis dans un McDonalds. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1989, Vladimir, capitale d'une région limitrophe de celle de Moscou.
Famille d'origine : Père ingénieur de sa première formation et économiste de la seconde ; directeur d'une compagnie d'audit à Vladimir, actuellement à la retraite. Mère médecin, épidémiologiste. Fille unique.
Études secondaires : Gymnasia linguistique à Vladimir (mention Très bien). 2005-2006, études aux États-Unis dans le cadre du programme FLEX. Classe de piano, chorale. Répétiteur privé en mathématiques.
Études supérieures : 2007-2011, langues étrangères à l'université linguistique de Moscou (Maurice Thorez), après une tentative échouée d'y entrer en 2006. 2012-2013, lettres et analyse de textes à l'université de Franche-Comté (M1). 2013-2014, LEA à l'université de Franche-Comté (M2). Depuis 2014, musicologie et pratiques musicales à l'université Paris VIII.
Langues et voyages : Anglais, français.
Travail : 2011, vendeuse de duty-free sur des bateaux de croisière entre Saint-Pétersbourg, Helsinki et Stockholm. Traductrice d'anglais à Moscou en free-lance et dans une association religieuse. Stagiaire à Radio Campus Besançon, puis dans des associations culturelles à Paris.
D'autres informations : 2011-2012, tentative de départ dans le cadre d'Erasmus. Fréquentation de la chorale académique auprès de l'université d'État de Moscou.

Rimma

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 31/07/2013. Échanges informels. Connue personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômée non mobile.
Année et lieu de naissance : 1981, Tomsk, capitale d'une région en Sibérie de l'Ouest.
Famille d'origine : Père ingénieur. Mère en comptabilité, sans diplôme supérieur. Frère et sœur non mobiles.

Études secondaires : École de masse à Tomsk, puis lycée de peinture Roerich de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2000-2005, université d'architecture de Moscou.
Langues et voyages : Nombreux voyages en Europe et en Asie depuis l'âge adulte.
Travail : Architecte pratiquante et enseignante dans des établissements supérieurs à Saint-Pétersbourg. Photographe.
D'autres informations : Mariée avec un ingénieur informatique de Saint-Pétersbourg, anciennement étudiant en Angleterre. Une fille (2007).

Rodion

Relation d'enquête : Premier entretien à Saint-Pétersbourg, le 03/07/2012, dans un café. Le second à Saint-Pétersbourg, le 27/06/2013, dans un café. Échanges informels. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômé, non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1984, Leningrad.
Famille d'origine : Voir Glafira.
Études secondaires : Une année d'études dans une école de masse d'un quartier-dortoir de Saint-Pétersbourg, puis école renforcée en anglais au centre-ville. Atelier de design auprès du Palais Anitchkov de Saint-Pétersbourg (1994-1998).
Études supérieures : 2001-2007, Académie de construction et d'architecture de Saint-Pétersbourg (mention Excellent). 2007-2010, doctorat en histoire de l'architecture.
Langues et voyages : Anglais. Voyages touristiques depuis le milieu des années 1990.
Travail : Architecte, fondateur et directeur d'une agence d'architecture à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Rosa

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 12/02/2014, dans un café. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Sverdlovsk, capitale d'une région de l'Oural.
Famille d'origine : Fille unique d'une mère médecin radiologue et d'un père ingénieur de formation. Parents divorcés (1992).
Études secondaires : Inscription non aboutie dans une école renforcée en anglais, après une année de cours préparatoires auprès de l'école. École renforcée en français à Ekaterinbourg.
Études supérieures : 2004-2009, économie internationale à l'Académie économique d'État d'Oural. 2009, inscription en doctorat (études abandonnées). Administration d'entreprise (2010-2011) et commerce international (2012-2013) à Lyon, d'abord dans le cadre d'une convention entre l'Académie d'Oural et l'université Lyon III.

Langues et voyages : Français, anglais. Un voyage étudiant en bus à travers des pays d'Europe.
Travail : Serveuse à Lyon. 2012-2013, stagiaire puis employée en CDD dans le service d'export d'une grande compagnie pharmaceutique française. Depuis 2013, employée en CDI d'une grande compagnie internationale du secteur pétrolier et gazier, présente dans plusieurs pays, y compris en Russie.
D'autres informations : 2013, titre de séjour Salarié. Célibataire, sans enfants.

Roustam

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 08/12/2012, dans un café. Recommandé par Igor.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1985, Chkalovsk, ville au nord du Tadjikistan, anciennement ville fermée de l'URSS.
Famille d'origine : Père pilote militaire, puis pilote de ligne, parallèlement businessman s'occupant de la vente du coton du Tadjikistan à l'Angleterre. Mère au foyer. Frère aîné (1982) émigré en France avec sa femme, soit une année avant le départ de Roustam, soit en même temps. Déménagement de la famille à Samara aux 14 ans de l'interviewé (1999).
Études secondaires : École russe à Chkalovsk, puis école de masse à Samara. Depuis ses 12 ans, atelier de jazz.
Études supérieures : 2002-2007, musique de jazz et de variété à l'Académie de l'art et de la culture de Samara. 2007-2009, American School of Modern Music de Paris. 2009-2011, CRR de Boulogne-Billancourt. Depuis 2011, pôle supérieur d'enseignement artistique Paris Boulogne-Billancourt.
Langues et voyages : Français appris en France. Tournée en Allemagne pendant les études supérieures à Samara.
Travail : Saxophoniste de jazz-bands à Samara et à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

S

Sabina – Sérafima – Sergey – Sofia – Stanislav – Stépan – Svetlana

Sabina

Relation d'enquête : Entretiens à Paris, les 28/12/2013 et 09/01/2014, au domicile de l'interviewée à la Cité universitaire. Échanges informels réguliers jusqu'à l'été 2015. Rencontrée via un séminaire de l'EHESS.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante boursière à Paris.
Année et lieu de naissance : 1985, Leningrad.
Famille d'origine : Père docteur en mathématiques, enseignant d'université ; fils d'enseignante et de directeur d'école, issu d'une famille de paysans d'Ukraine. Mère ouvrière, puis employée de bureau, actuellement employée d'une banque à Saint-

Pétersbourg avec un diplôme supérieur en économie obtenu tardivement ; fille d'ouvriers. Sœur cadette (Sérafima).
Études secondaires : École de masse à Poltava (Ukraine). Classe de violon en parallèle, puis lycée professionnel de musique à Poltava (diplôme en 2004, mention Excellent). Cours préparatoires pour le concours d'université à Saint-Pétersbourg (2004-2006).
Études supérieures : 2006-2011, philosophie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg (mention Excellent). 2011-2013, sociologie et philosophie au CUF de Saint-Pétersbourg. 2013-2014, sociologie générale à l'EHESS (M2, mention Bien ou Très bien ; bourse de la région Île-de-France). 2014-2015, année préparatoire pour une thèse à l'EHESS et postulations échouées pour une allocation doctorale de l'EHESS, de PRES HéSam, de TEPSIS et de la région Île-de-France.
Langues et voyages : Anglais à l'école, français par des cours privés après sa troisième année universitaire. Départ pour les études en France constituant un premier voyage à l'étranger.
Travail : Quelques emplois peu qualifiés depuis le déménagement à Saint-Pétersbourg en 2004.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Réacquisition de la nationalité russe en 2006.

Sérafima

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 08/04/2015, dans un café. Recommandée par sa sœur Sabina.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée non mobile.
Année et lieu de naissance : 1993, Poltava.
Famille d'origine : Voir Sabina. Selon Sérafima, détention par leur mère de deux diplômes supérieurs.
Études secondaires : École de masse à Poltava avec l'enseignement en ukrainien (1re-5e année), puis école renforcée en chimie-biologie à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2009-2013, biologie à l'université pédagogique de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : 2015, premier voyage à l'étranger pour rendre visite à sa sœur à Paris.
Travail : Depuis 2013, tatoueuse en free-lance. Depuis 2014, assistante de laboratoire biologique à mi-temps à l'université d'État de Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Depuis 2013, en couple avec un jeune pétersbourgeois sans diplôme.

Sergey

Relation d'enquête : Entretien, le 15/07/2013, à Irkoutsk. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômé non mobile.
Année et lieu de naissance : 1989, Irkoutsk.

Famille d'origine : Parents ouvriers de l'usine d'aviation d'Irkoutsk. Sœur aînée diplômée en comptabilité.
Études secondaires : École de masse à Irkoutsk.
Études supérieures : 2006-2011, design à l'université technique d'Irkoutsk.
Langues et voyages : Anglais à l'école.
Travail : Professeur de cours privés en web design à Irkoutsk. Entrepreneur.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Sofia

Relation d'enquête : Premier entretien, le 18/01/2012, par Skype. Le second à Marseille, le 15/03/2013, dans un café. Quelques échanges en 2014. Rencontrée via Internet.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Marseille.
Année et lieu de naissance : 1989, Oufa, capitale de la République de Bachkirie en Russie.
Famille d'origine : Mère professeure des écoles, puis directrice d'école. Père ouvrier d'usine, puis fermier ; décédé (1998). Grand-père maternel dirigeant d'une commune du Bachkortostan des années 1970 jusqu'en 1998. Frère aîné (1981) et sœur cadette (1991) anciens élèves d'une gymnasia bachkire à Oufa : le premier est juriste, la seconde étudiante en physique-mathématiques ; non mobiles internationalement. Oncle maternel directeur d'école ; deux cousines parties à l'étranger comme jeunes filles au pair.
Études secondaires : École villageoise, puis lycée professionnel de la technologie et du design à Oufa.
Études supérieures : 2008-2010, design et construction de vêtements dans une académie à Oufa (études abandonnées). 2011-2014, arts plastiques à l'université de Provence Aix-Marseille I (L1-L3).
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. Français en autodidacte et par des cours privés.
Travail : Designer dans un salon de rideaux à Oufa. Couturière à Marseille, puis agente de bibliothèque universitaire.
D'autres informations : Départ à Poitiers en tant que fille au pair (2010). Déménagement à Paris en 2014 pour un stage.

Stanislav

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 02/02/2012, au domicile de l'interviewé (V^{e} arrondissement). Recommandé par Adelaïda.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1983, Tiraspol (Moldavie).
Famille d'origine : Père ingénieur de travaux maritimes sur des tankers étrangers. Mère comédienne de formation, femme au foyer. Déménagement de la famille à Odessa (Ukraine) en 1997. Famille élargie en Grèce.
Études secondaires : École renforcée en anglais à Odessa.

Études supérieures : 2000-2005, management et économie internationale à Odessa. 2012-2013, programme de photographie professionnelle dans une école privée à Paris.
Langues et voyages : Anglais.
Travail : 2005-2008, manager puis directeur de la filiale d'une grande compagnie internationale à Odessa. 2009-2011, photographe sur des bateaux de croisière aux États-Unis.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Actuellement aux États-Unis.

Stépan

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 26/07/2013, dans un café. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Artiste à Saint-Pétersbourg, non mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1983, Leningrad.
Famille d'origine : Parents sans diplôme supérieur. Père chauffeur. Mère agente de bibliothèque.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg, puis lycée professionnel pour devenir expert en marchandises (1998-2002).
Études supérieures : 2003-2008, université à Saint-Pétersbourg (spécialiste de restauration collective). Auditeur libre à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -
Travail : 2008-2010, agent commercial au port de Saint-Pétersbourg. Modèle pour les étudiants de l'Académie des beaux-arts. Depuis 2009 environ, participant et organisateur d'expositions à des galeries d'art à Saint-Pétersbourg. Artiste.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Svetlana

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 18/01/2012, dans un café. Échanges post-entretien. Recommandée par Daria.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1984, Tomsk, capitale d'une région en Sibérie de l'Ouest.
Famille d'origine : Père ingénieur. Mère médecin. Sœur aînée non mobile, doctorante en philosophie reconvertie en peintre d'icônes.
Études secondaires : École renforcée en mathématiques à Tomsk. Classe de piano en parallèle.
Études supérieures : 2000-2005, ingénierie énergétique à l'université polytechnique de Tomsk (mention Excellent). 2010-2011, économie d'énergie à l'université Montpellier I (M1 non validé). 2011-2016, cinéma à l'université la Sorbonne Nouvelle Paris III (L1-M2).
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. Français en autodidacte et par des cours (TCF en 2010). Voyages touristiques à l'étranger depuis les études universitaires.

Travail : 2005-2010, consultante pour les ressources énergétiques dans l'administration de sa région. Cuisinière à Montpellier. Stagiaire dans des compagnies de cinéma à Paris. Depuis 2015, metteure en scène de courts-métrages à Paris, ainsi que poétesse et chanteuse.
D'autres informations : Entre 2000 et 2010, plusieurs tentatives de partir étudier à l'étranger (États-Unis, Italie, Canada).

T
Tamara – Tatiana – Timour

Tamara

Relation d'enquête : Entretien à Paris (près de la galerie Lafayette), le 09/04/2015, dans un café. Recommandée par Sabina.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1987, Nijni Tagil, ville industrielle de la région de Sverdlovsk.
Famille d'origine : Père machiniste de locomotive, décédé (1998). Mère avec un diplôme supérieur en comptabilité. Frère aîné (1980) ouvrier.
Études secondaires : École de masse à Nijni Tagil, puis une autre définie comme meilleure. Cours privés d'anglais pour le concours d'université.
Études supérieures : Tentative échouée d'entrer à l'université d'État d'Oural d'Ekaterinbourg. 2004-2005, histoire à l'université pédagogique de Nijni Tagil. 2005-2007, philosophie à l'université d'État d'Oural. 2007-2010, philosophie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2010-2015, doctorat en philosophie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg (achevé depuis la France). 2011-2012, philosophie et sociologie au CUF de Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2013-2014, psychanalyse à l'université Paris VIII (BGF, M2). Depuis 2014, psychologie clinique à l'université Paris VII (L3).
Langues et voyages : Anglais. Français depuis 2008-2009 environ. 2007, séjour Work&Travel aux États-Unis.
Travail : Entre 2007 et 2011, répétitrice privée d'anglais, rédactrice d'articles de publicité. Entre 2010 et 2013, plusieurs emplois (marketologue, manager, responsable de relations publiques) dans des compagnies nationales et internationales à Saint-Pétersbourg. Depuis 2014, vendeuse à mi-temps à la galerie Lafayette.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Tatiana

Relation d'enquête : Premier entretien par Skype, le 01/02/2012. Le second par Skype, le 28/05/2013. Recommandée par Pavel.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée en France.
Année et lieu de naissance : 1983, région de Leningrad.

Famille d'origine : Père fils d'universitaire, docteur en mathématiques, chargé de recherches. Mère fille d'enseignants, ancienne élève d'une école renforcée en anglais, docteure en microbiologie. Sœur cadette (1986) diplômée en mathématiques, non mobile internationalement.
Études secondaires : Gymnasia dans une banlieue historique de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2000-2005, histoire et théorie de l'art à l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg. Fréquentation de conférences publiques à l'université européenne de Saint-Pétersbourg et à la Forteresse Pierre-et-Paul. 2010-2011, M1 à l'École du Louvre, puis stage au château de Versailles.
Langues et voyages : Anglais, français, allemand. 2007, séjour linguistique à Munich en tant que lauréate d'un concours d'essai organisé par l'Institut Goethe de Saint-Pétersbourg.
Travail : Guide touristique à Saint-Pétersbourg. 2005-2009, chargée de recherches dans le Musée du Palais de Catherine II de Tsarkoïe Selo.
D'autres informations : Départ en France en 2009 avec le visa Vie privée et familiale. Mariée avec un ingénieur français. Une fille (2011).

Timour

Relation d'enquête : Entretiens à Paris (V^{e} arrondissement), les 21/01/2015 et 13/02/2015, dans un café. Échanges sur les réseaux sociaux. Recommandé par Nadejda.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant boursier à Paris.
Année et lieu de naissance : 1992, Moscou.
Famille d'origine : Père ingénieur militaire, fils d'ingénieur militaire. Mère secrétaire de formation, femme au foyer, puis agente de bibliothèque. Frère faux jumeau étudiant en anthropologie sociale à Moscou et étudiant d'Erasmus à Varsovie (2015).
Études secondaires : École de masse (1re-8^{e} année), puis école renforcée en mathématiques à Moscou. Activités parascolaires et cours privés d'anglais tout au long de la scolarité secondaire. Cours préparatoires pour le concours d'université.
Études supérieures : 2009-2015, droit à l'École des hautes études en économie de Moscou. 2014-2015, droit à l'université Paris I (BGF, M2) dans le cadre de convention de double diplôme.
Langues et voyages : Anglais. Français depuis l'université (DALF C1 en 2014). Quelques voyages touristiques en Europe depuis l'adolescence.
Travail : -
D'autres informations : Postulation échouée pour une bourse Eiffel (2013). 2016, départ pour des études aux Pays-Bas.

V

Vadim – Valentina – Valéria – Varvara – Vassilissa – Vélimir – Véra – Victor – Victoria – Vladimir – Vladislav

Vadim

Relation d'enquête : Entretien par Skype, le 27/07/2013. Échanges avant et après l'entretien. Connu personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Architecte diplômé non mobile.
Année et lieu de naissance : 1983, Omsk, capitale d'une région sibérienne.
Famille d'origine : Fils unique de parents architectes, chefs de projets dans un bureau, puis dans leur propre agence d'architecture. Grands-parents paternels, ingénieur et enseignante, émigrés en Israël (1990). Deux oncles paternels violonistes, l'un en Israël, l'autre en France.
Études secondaires : Gymnasia au centre-ville à Omsk. Cours privés en langues étrangères (anglais, français, hébreu).
Études supérieures : 2000-2006, Académie d'architecture de Novossibirsk, ancien lieu d'études de ses parents (cursus payant pendant les quatre premières années). Depuis 2006, thèse de doctorat en architecture urbaine (inachevée). 2010-2011, urbanisme à l'Institut Strelka de Moscou, avec enseignement dispensé en anglais.
Langues et voyages : Anglais, français. Voyages réguliers dans le monde depuis 1995.
Travail : Architecte dans le bureau de ses parents à Omsk. Journaliste et militant urbain à la tête d'un « groupe d'opposition » s'occupant de protestations et de la défense de différents projets urbains à Omsk.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Entre 2005 et 2010, plusieurs préparations non abouties d'un départ étudiant à l'étranger.

Valentina

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 02/07/2013, dans un café. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Diplômée non mobile.
Année et lieu de naissance : 1984, ville de garnison en Lettonie.
Famille d'origine : Parents militaires, diplômés du supérieur. Sœur aînée (1978) journaliste de formation, émigrée en Allemagne (fin des années 1990), emballeuse dans une usine, puis liftière.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg, puis lycée de peinture Roerich de Saint-Pétersbourg (1999-2004).
Études supérieures : 2006-2012, sculpture à l'Académie des arts appliqués de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Deux voyages en Allemagne pour rendre visite à sa sœur.
Travail : 2004-2006, secrétaire. Depuis 2012, restauratrice de façades à Saint-Pétersbourg. Sculptrice.

D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Valéria

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 17/08/2011, au domicile de l'interviewée. Quelques rencontres informelles en 2012-2013 à Paris et à Saint-Pétersbourg. Recommandée par Victor.
Statut au moment du premier entretien : Comédienne diplômée, mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1984, Leningrad.
Famille d'origine : Parents ingénieurs de formation. Famille possédant des appartements à Saint-Pétersbourg.
Études secondaires : École renforcée en français à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2000-2005, lettres et langues étrangères à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2005-2007, art dramatique à l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2007-2008, art dramatique au CNAD Paris (L2). 2008-2009, cycle professionnel au Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne.
Langues et voyages : Français, anglais. Après 2011, tournées à l'étranger depuis Saint-Pétersbourg.
Travail : Modèle, serveuse, femme de ménage à Paris. Nombreux spectacles et performances au sein de petites compagnies théâtrales à Paris, stage à la Compagnie du soleil, petits rôles au cinéma. Depuis 2011, comédienne dans des compagnies théâtrales et professeure de théâtre et de danse à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Au moment de l'entretien, enceinte de huit mois. Père de son fils (né en 2011), élevé en Russie par sa mère, exerçant comme traducteur et littéraire français en France.

Varvara

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 31/07/2013. Recommandée par Maria.
Statut au moment du premier entretien : Jeune diplômée à Saint-Pétersbourg, mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1989, Leningrad.
Famille d'origine : Père traducteur d'anglais. Mère traductrice de français. Sœur cadette (1994) ancienne élève d'une école renforcée en anglais, étudiante en biologie, non mobile.
Études secondaires : École russo-française de Saint-Pétersbourg. Lauréate de l'olympiade de Russie de la langue française (2005).
Études supérieures : 2005-2010, lettres et langues étrangères à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2010-2011, cinéma et audiovisuel à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne (M1).
Langues et voyages : Français, anglais. Voyages en France avec ses parents depuis ses 7 ans. 2009, atelier d'été à l'ENS Paris. Depuis 2011, courts séjours de travail et de loisirs en France et dans d'autres pays.

Travail : 2006-2009, assistante au service international d'un musée à Saint-Pétersbourg. Depuis 2011, poste à l'Institut français de Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Vassilissa

Relation d'enquête : Entretien dans une banlieue parisienne, le 12/11/2011, au domicile de l'interviewée. Quelques échanges post-entretien. Recommandée par Olga D.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1985, petite ville de la République d'Oudmourtie en Russie.
Famille d'origine : Mère juriste de formation, fonctionnaire de municipalité. Père décédé (1993).
Études secondaires : École de masse.
Études supérieures : 2003-2005, langues étrangères dans une université pédagogique en province (études abandonnées). Depuis 2008, études théâtrales à l'université la Sorbonne Nouvelle Paris III (M1 au moment de l'entretien).
Langues et voyages : Anglais, allemand, français.
Travail : Baby-sitter, agente de tourisme et organisatrice d'événements festifs.
D'autres informations : Départ en Allemagne en tant que fille au pair (2005). Déménagement à Paris en 2007. Mariée.

Vélimir

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 20/08/2014, dans un café. Recommandé par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant non mobile.
Année et lieu de naissance : 1995, Novossibirsk.
Famille d'origine : Père ouvrier travaillant aux mines d'or. Mère météorologue de formation, vendeuse. Sœur aînée (1989) vendeuse.
Études secondaires : École de masse à Novossibirsk, puis à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : Depuis 2013, art du théâtre de marionnettes à l'Académie théâtrale de Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire.
Travail : 2013, ouvrier d'usine à Saint-Pétersbourg.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Véra

Relation d'enquête : Premier entretien à Paris, les 9 et 16 janvier 2012, dans un café, puis échanges de mails. Second entretien également dans un café parisien, le 16/01/2014. Rencontrée via le service pédagogique d'une école parisienne de design.
Statut au moment du premier entretien : Designer diplômée à Paris.
Année et lieu de naissance : 1984, Alma-Ata, ex-capitale du Kazakhstan.

Famille d'origine : Parents d'origines russo-lettonnes, ouvriers dans le bâtiment. Mère diplômée du supérieur. Sœur cadette (1990) diplômée en design, ayant effectué un stage autofinancé de six mois (2013) dans l'établissement parisien dont Véra est diplômée ; actuellement mariée, collaboratrice d'une agence publicitaire à Almaty.
Études secondaires : École de masse à Almaty (mention Excellent).
Études supérieures : 2000-2005, design graphique à l'Académie d'architecture et de construction d'Almaty. 2004, stage de six mois à l'ENSCI Paris (BGF). 2005-2009 design à l'ENSCI (L3-M2) avec deux années sabbatiques pour rentrer au Kazakhstan où l'interviewée travaille afin d'assurer ses études.
Langues et voyages : Français via des cours de quelques mois avant le départ pour le stage à Paris.
Travail : 2003-2009, designer dans des agences publicitaires à Almaty. Baby-sitter à Paris. Depuis 2009, stagiaire, puis designer en CDD, puis chef de projets en CDI dans une agence de design de service à Paris, avec les clients tels RATP ou EDF.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Changement du statut de séjour de l'étudiant au salarié en 2012-2013.

Victor

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 16/08/2011, dans un café, puis tentative d'organiser un entretien à Paris. Recommandé par Zhanna.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1978, Leningrad.
Famille d'origine : Père artiste peintre. Mère enseignante. Frère cadet non mobile à l'international.
Études secondaires : École de masse à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 1996-2001, études supérieures en médecine pédiatrique à Saint-Pétersbourg. 2001-2005, classe de saxophone au lycée professionnel de musique Moussorgski de Saint-Pétersbourg. 2008-2009, études au Centre des Musiques de Dammarie-Les-Lys (BGF). 2009-2010, cycle professionnel à l'École des musiques actuelles (ATLA). Depuis 2010, CRR Cergy-Pontoise.
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. Français appris en France.
Travail : 2005-2008, saxophoniste à la Philharmonie de jazz de Saint-Pétersbourg. Depuis 2009, professeur privé de saxophone à Paris. Depuis 2010, professeur d'une école de musique à Paris.
D'autres informations : Départ en France suivant celui d'une amie (Valéria) ayant eu lieu une année avant.

Victoria

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 29/07/2013, dans un bar de glace. Recommandée par Larissa.
Statut au moment du premier entretien : Comédienne diplômée, non mobile internationalement.

Année et lieu de naissance : 1983, Leningrad.
Famille d'origine : Mère couturière, puis matelot à Vladivostok. Père militaire sans diplôme supérieur. Parents divorcés (début 1990). Frère cadet élevé par le père, non mobile.
Études secondaires : École de masse à Vladivostok, puis lycée professionnel à Saint-Pétersbourg pour devenir secrétaire.
Études supérieures : 2005-2008, psychologie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg (études abandonnées). 2008-2012, école privée de théâtre à Saint-Pétersbourg.
Langues et voyages : -
Travail : Depuis 2000, serveuse à Saint-Pétersbourg, ensuite baby-sitter et gouvernante. Depuis 2010, comédienne de théâtre et de cinéma.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Vladimir

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 22/12/2012, dans un café. Recommandé par Alexandra.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Kaliningrad.
Famille d'origine : Père ingénieur de constructions navales. Mère dans l'administration universitaire. Frère aîné (1982) mathématicien et programmeur non mobile.
Études secondaires : École de masse à Kaliningrad.
Études supérieures : 2005-2010, mathématiques à l'université d'État de Kaliningrad. Tentative abandonnée de transfert à la faculté de philosophie. Depuis 2010, archéologie et histoire de l'art à l'université Paris X Nanterre (L2 au moment de l'entretien).
Langues et voyages : Allemand dans le cadre scolaire et universitaire. Anglais et français en autodidacte et avec des professeurs privés. Deux voyages touristiques en France entre 2008 et 2010.
Travail : Quelques mois de travail à Kodak Express avant le départ à Paris. Professeur privé de russe et de mathématiques, baby-sitter à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Départ en France suivant celui d'une amie (Élena C.). Entreprise d'un départ (non aboutie) par une autre amie après celui de Vladimir. Actuellement à Moscou.

Vladislav

Modalités de la relation d'enquête : Entretien à Paris (place de Clichy), le 10/10/2014, dans un café. Recommandé par Sabina.
Statut au moment du premier entretien : Étudiant boursier à Paris.
Année et lieu de naissance : 1984, Leningrad.
Famille d'origine : Fils unique d'un père ingénieur en microbiologie, puis entrepreneur, mort violemment (1997) et d'une mère économiste de formation, puis femme au foyer, puis en reprise d'emploi.

Études secondaires : Gymnasia à Saint-Pétersbourg, puis une année d'école de masse. Depuis 9e année, école renommée, renforcée en physique-mathématiques**.**
Études supérieures : 2001-2007, ingénierie à l'université polytechnique de Saint-Pétersbourg (mention Excellent). 2007-2010, doctorat à l'université polytechnique de Saint-Pétersbourg (abandonné). 2011-2012, journalisme auprès de l'Institut Pro Arte de Saint-Pétersbourg. 2012-2014, littérature et histoire au CUF de Saint-Pétersbourg. 2014-2015, lettres à l'université Paris VIII (BGF, M2).
Langues et voyages : Anglais et français appris en partie en autodidacte à l'âge adulte (pour le français, depuis 2010). Depuis 2008, quelques voyages dans des pays d'Europe du Nord dans le cadre du couchsurfing.
Travail : Barman pendant une année à Saint-Pétersbourg, quelques autres emplois temporaires entre 2007 et 2014.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants. Anciennement en couple avec une ancienne élève du CUF de Saint-Pétersbourg partie étudier à Paris en 2012 ou 2013.

Y
Yana – Yulia

Yana

Relation d'enquête : Entretien à Irkoutsk, le 17/07/2013, dans un café. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante non mobile.
Année et lieu de naissance : 1990, Irkoutsk.
Famille d'origine : Père musicien sans diplôme supérieur, enseignant d'école de musique, fils d'une mère musicienne. Mère ingénieure de formation ; depuis 1995, enseignante d'école. Frère cadet (1997).
Études secondaires : École de masse à Irkoutsk. Classe de flûte en parallèle (1995-2005), puis lycée professionnel de musique à Irkoutsk.
Études supérieures : Depuis 2010, Conservatoire supérieur de musique d'Oural à Ekaterinbourg (cursus payant pendant la première année).
Langues et voyages : Anglais et français dans le cadre scolaire. Entre 2005 et 2010, tournées en France et dans d'autres pays européens en tant que musicienne d'orchestre de jeunes.
Travail : Musicienne d'orchestre.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Yulia

Relation d'enquête : Premier entretien par Skype, le 20/08/2011, puis échanges de mails. Le second à Paris, le 29/12/2012, dans un café. Échanges de mails et rencontres informelles post-entretiens. Rencontrée via Internet.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Metz.

Année et lieu de naissance : 1983, région de Moscou.
Famille d'origine : Père ingénieur diplômé en hydroacoustique, militaire à la retraite, fils de militaire et ancien élève d'une école renforcée en anglais. Mère diplômée en polygraphie, rédactrice d'une maison d'édition à Moscou, puis rédactrice en chef d'une chaîne de télévision. Sœur aînée (1981) et frère cadet (1992) diplômés du supérieur, non mobiles internationalement.
Études secondaires : École villageoise, puis une autre auprès d'une unité de l'armée aux alentours de Moscou (mention Excellent).
Études supérieures : 2001-2006, arts graphiques à l'université de la presse de Moscou (cursus payant pendant la première année ; mention Excellent). 2010-2012, arts plastiques à l'École supérieure d'art de Lorraine (L2, L3). 2012-2014, scénographie à l'ENSAD Paris (M1, M2).
Langues et voyages : Anglais dans le cadre scolaire. Cours de français depuis 2008 (TCF en 2010). Voyages touristiques en Europe.
Travail : 2002-2010, décoratrice d'une chaîne de télévision à Moscou. Designer en free-lance, stagiaire à Metz et à Paris.
D'autres informations : Divorcée (2006-2008) d'un des professeurs de son université moscovite. Depuis 2014, mariée avec un ingénieur français ayant une fille (2015).

Z

Zarina – Zhanna – Zinaïda – Zlata

Zarina

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 12/03/2015. Recommandée par Diamara.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1988, Krasnoïarsk.
Famille d'origine : Parents ingénieurs de formation, employés de chemin de fer. Divorcés durant les années 1990. Sœur cadette (1991) étudiante de l'École des hautes études en économie de Moscou, lauréate d'une olympiade nationale en mathématiques, non mobile.
Études secondaires : École de masse. Lauréate d'une olympiade nationale en économie (2006).
Études supérieures : 2006-2012, École des hautes études en économie de Moscou (avec une année sabbatique). Depuis 2012, ESCP Paris (avec deux années sabbatiques).
Langues et voyages : Anglais et français dans le cadre scolaire, puis universitaire (IELTS en 2012). Voyages touristiques à l'étranger depuis Moscou.
Travail : 2007-2008, emballeuse puis assistante de manager à Auchan à Moscou. 2009-2010, assistante en relations publiques auprès de sa faculté à Moscou. 2011, assistante, puis manager dans une agence de marketing à Moscou. 2013-2014, stagiaire à General Electric à Paris.

D'autres informations : Mariée avec un homme d'affaires de Moscou ; en procédure de divorce au moment de l'entretien. Actuellement en couple avec un jeune français d'origine russe.

Zhanna

Relation d'enquête : Entretien à Saint-Pétersbourg, le 17/12/13, dans un café. Plusieurs discussions informelles avant et après l'entretien. Connue personnellement.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante mobile internationalement.
Année et lieu de naissance : 1987, Leningrad.
Famille d'origine : Parents sans diplôme supérieur ; père mécanicien, mère non renseignée. Sœur aînée (1983) pharmacienne sans diplôme supérieur.
Études secondaires : École renforcée en français à Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : 2004-2009, anthropologie sociale à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2009-2011, histoire et sociologie au CUF de Saint-Pétersbourg. 2011-2012, histoire sociale dans une université parisienne (BGF, M2). 2012-2014, histoire à l'université européenne de Saint-Pétersbourg (M1, M2). Depuis 2014, doctorat à l'université européenne de Florence (allocation doctorale).
Langues et voyages : Français, anglais. 2010, séjour en France pour un atelier d'été de l'ENS Paris.
Travail : -
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Zinaïda

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 28/01/2014, dans un café. Recommandée par une de mes connaissances.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1992, Saint-Pétersbourg.
Famille d'origine : Fille unique d'un père (né en 1949) mathématicien de formation, puis ingénieur et chef de projets dans une compagnie internationale à Saint-Pétersbourg et d'une mère (née en 1967) historienne, archiviste.
Études secondaires : Gymnasia renommée au centre-ville de Saint-Pétersbourg.
Études supérieures : Depuis 2011, relations internationales à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. 2014, semestre d'études à Sciences Po Paris, dans le cadre d'une coopération entre universités.
Langues et voyages : Anglais et français dans le cadre scolaire et préscolaire, puis universitaire et à des cours privés. Allemand dans le cadre universitaire. Nombreux voyages à l'étranger depuis l'enfance.
Travail : -
D'autres informations : -

Zlata

Relation d'enquête : Entretien à Paris, le 31/01/2013, dans un café. Échanges post-entretien en 2013-2014. Recommandée par Madame S.E., interviewée dans le cadre de cette enquête.
Statut au moment du premier entretien : Étudiante à Paris.
Année et lieu de naissance : 1990, petite ville de la région de Tioumen en Sibérie de l'Ouest.
Famille d'origine : Mère comptable de formation, puis au foyer. Parents divorcés (1994). Beau-père finnois ethnique, ingénieur des installations hydrauliques dans une compagnie russo-finlandaise à Saint-Pétersbourg, ayant étudié pendant trois ans à Turku. Demi-sœur cadette (1999) scolarisée dans une école renforcée en anglais à Saint-Pétersbourg.
Études secondaires : École de masse dans un quartier-dortoir de Saint-Pétersbourg. Cours privés d'anglais depuis 8 ans.
Études supérieures : 2007-2012, muséologie à l'université d'État de Saint-Pétersbourg. Depuis 2012, École du Louvre (M1, M2 redoublé).
Langues et voyages : Anglais, français. Un voyage à Paris lors des études universitaires.
Travail : Enseignante d'anglais à Saint-Pétersbourg et à Paris. Vendeuse dans un magasin de souvenirs de Russie à Paris.
D'autres informations : Célibataire, sans enfants.

Sigles

APS Autorisation Provisoire de Séjour délivrée au jeune diplômé
ATER Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
BGF Bourse du Gouvernement Français
CAE Certificate in Advanced English
CDD Contrat à Durée Déterminée
CDI Contrat à Durée Indéterminée
CNSAD Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique
CNED Centre National d'Enseignement à Distance
CRM Customer Relationship Management
CROUS Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires
CRR Conservatoire à Rayonnement Régional
CRRV Commission des Recours contre les décisions de Refus de Visa d'entrée en France
CUF Collège Universitaire Français de Russie
DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst
DALF Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF Diplôme d'Études en Langue Française
EHESS École des Hautes Études en Sciences Sociales
ENS École Normale Supérieure
ENSA École Nationale Supérieure d'Architecture
ENSAD École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs
ENSCI École Nationale Supérieure de Création Industrielle
ESCP École Supérieure de Commerce de Paris
FCE First Certificate in English
FLE Français Langue Étrangère
FLEX Future Leaders EXchange
GIA Gemological Institute of America
GMAT Graduate Management Admission Test
HEC École des Hautes Études Commerciales
HMONP Habilitation de l'architecte diplômé d'État à exercer la Maîtrise d'Œuvre en son Nom Propre
IELTS International English Language Testing System
INSEAD INStitut Européen d'Administration des Affaires
IUT Institut Universitaire de Technologie
LEA Langues Etrangères Appliquées
LMD License Master Doctorat

MBA Master of Business Administration
NEI Nouveaux États Indépendants
OECD Organisation for Economic Cooperation and Development
OFII Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
PACS Pacte Civil de Solidarité
PIB Produit Intérieur Brut
PR Public Relations
RFI Radio France Internationale
SMIC Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
TCF Test de Connaissance du Français
TOEFL Test Of English as a Foreign Language
TOEIC Test Of English for International Communication
UE Union Européenne
UPJV Université de Picardie Jules Verne
URSS Union des Républiques Socialistes Soviétiques

Table des matières

RESUME **1**

PE3IOME **3**

ABSTRACT **5**

SOMMAIRE **7**

INTRODUCTION

LES CHOIX DE L'ENQUETE **8**

Questions de recherche 8

Méthode 17

Théories 21

Structure de la thèse 28

PREMIERE PARTIE

LA CARRIERE DE LA MOBILITE INTERNATIONALE D'ETUDES **33**

Introduction de la première partie. La notion de carrière et son apport dans l'analyse de la migration **34**

Usages possibles de la notion de carrière 34

La carrière migratoire comme progression de phase en phase 39

Les phases superposées en partie, construites et non pas données 44

CHAPITRE 1. Concevoir un voyage d'études à l'étranger **50**

1. La phase de conception : une phase de souhait rétrospectivement identifiable 50

2. Les axes de variations : précocité, légitimité, pérennité 55

Un souhait plus ou moins ancien d'aller à l'étranger 55

Une mobilité convoitée mais d'une légitimité variable 61

Les fluctuations et évolutions selon le moment dans le cycle de vie et le cadre social *d'expérience* 66

3. Le « vouloir » et le « faire » 72

« Commencer » à agir pour préparer le départ 72

Des ajournements du passage à l'action 77

Produire une rupture volontaire pour procéder aux actions 80

CHAPITRE 2. Passer à la phase d'actions **85**

1. Conditions du passage à la préparation du départ 85

1.1. Les intervenants extérieurs qui poussent à un départ étudiant 86

Parents incitateurs pour un départ 87

Milieux universitaires diversement internationalisés 91

Encadré 1 : L'enseignement supérieur en Russie postsoviétique 91
L'action des pairs et ses limites 106
1.2. Un « bon moment » pour envisager le départ 109
1.3. Des insatisfactions à l'origine des actions pour un départ ?..... 111
2. Du désirable au faisable 117
*L'apprentissage de faisabili*té à effectuer pour préparer le départ 119
Le Collège universitaire français de Russie *: apprentissage institutionnel d'un départ* 126
Encadré 2 : Le Collège universitaire français de Russie : histoire et fonctionnement 126
Se voir en possibilité pratique de préparer un départ 137
Commencer à agir « tête baissée *» ?* 140
3. Discontinuités marquant le passage à la préparation du départ 143
3.1. Un changement dans la pratique de l'étude des langues étrangères 145
Une nouvelle activité introduite dans le quotidien 146
Des modifications dans les manières anciennes d'étudier le français 149
3.2. D'autres pratiques nouvellement mises en place ou modifiées..... 160
Un autre sens acquis par les voyages à l'étranger 160
Les études nationales et le travail touchés par les préparatifs 164
La sociabilité mise en service des préparatifs 168
Un changement d'ensemble de pratiques lors de la préparation du départ 172
3.3. Communication avec les institutions du départ : une activité tout à fait nouvelle ou presque..... 173
Encadré 3 : La création du dossier Campus 174
CHAPITRE 3. Préparer le départ étudiant 182
1. Trois caractéristiques du processus de la préparation du départ..... 182
Encadré 4 : Le visa Étudiant pour la France 183
1.1. La démarche à succès incertain..... 185
Le faible contrôle de la démarche préparatoire 186
Les ambivalences de l'incertitude 189
La part inégale d'incertitude selon les cas 192
Perception et gestion variables de l'incertitude des préparatifs 198
1.2. L'investissement individuel dans les préparatifs 204
La préparation du départ comme période particulière de la vie 204
Deux façons de présenter son investissement : ostentatoire et clandestine 205
Deux morales d'engagement dans le départ à l'étranger 210
Désinvestissements hygiéniques ou stratégiques 212
1.3. La démarche institutionnellement encadrée..... 214
Dispositifs institutionnels pour accompagner le départ étudiant 215
Les institutions éphémères 222
*L'encadrement contraig*nant du départ 233
2. Techniques de maintien dans la préparation du départ..... 239
Prédictions réalisatrices et négociations avec soi 241
Discréditer la non-mobilité 242

Retravailler le passé 244
Échelonner les tâches à accomplir *: rationalisation ou récusation de l'incertitude* 248
Attribuer un double sens aux activités du départ 252
Tenir les préparatifs secrets 254
Techniques « magiques » 257
3. Variations dans la préparation du départ 259
Départs longs/rapides 260
Départs « faciles »/« difficiles » 265
Départs préparés/improvisés 273
Conclusion de la première partie. La préparation du départ en tant que phase clé de la carrière migratoire 281

DEUXIEME PARTIE

LA SOCIALISATION ET L'ESPACE SOCIAL DE LA CARRIERE DE MOBILITE ETUDIANTE..... 287

Introduction de la deuxième partie. « Carrière » et « socialisation », deux instruments complémentaires d'analyse..... 288
Des « angles morts » de la notion de carrière 288
L'approche par socialisation et ses atouts pour étudier la migration 293
Un défi de la sociologie de la socialisation 302

CHAPITRE 4. Les conditions sociales d'acquisition des compétences en langues étrangères 306
1. La maîtrise de langues étrangères comme socialement construite 307
Une génération russe qui parle des langues étrangères ? 307
La compétence linguistique valorisée et valorisante 310
Un « don » pour les langues étrangères 312
L'anglophonie et la francophonie 319
2. L'accès inégal à l'éducation linguistique scolaire 326
Encadré 5. L'éducation scolaire en Russie postsoviétique : structure, fonctionnement, évolutions récentes 326
Les filtres d'entrée dans les écoles réputées 332
L'impact de la position socioprofessionnelle des parents sur l'éducation linguistique des enfants 340
Un « profilage » sexué des investissements scolaires 343
La période de la scolarisation comme perspective d'explication des modalités de l'éducation linguistique reçue 345
3. La portée et des limites de l'éducation linguistique scolaire poussée..... 351

CHAPITRE 5. La socialisation à l'étranger occidental : représentations, instances, pratiques 362
1. Représentations de l'étranger occidental comme fruits d'une socialisation 363
De l'« imaginaire » au social 364
La socialisation précoce et omniprésente à l'étranger, se déroulant à travers l'accomplissement de schèmes d'oppositions de type bien/mal 371
Les « évidences » relativisées : indice de la socialisation continue 383

2. Lieux et objets de la socialisation à l'étranger 395
2.1. La socialisation par des objets de provenance étrangère 395
2.2. La famille comme relais de la socialisation à l'étranger 408
L'apprentissage via les biographies familiales : des frustrations parentales assimilées par les enfants 409
L*'apport des émigrations effectives et avortées des membres de la famille* 427
2.3. Institutions scolaires, dépositaires des savoirs sur l'étranger 436
Les enseignants de langues étrangères *: un attrait d'exemplarité* 438
La culture européenne, partie intégrante de la culture scolaire, voire de « la Culture » 444
3. Quelques pratiques d'appropriation de l'étranger 453
Les pratiques culturelles et corporelles : une distinction de goûts et de styles de vie 454
Les voyages à l'étranger et leur portée socialisatrice 466
Un nouvel Occident intériorisé? 479
CHAPITRE 6. Le travail scolaire et la formation des dispositions utilisables dans la carrière de mobilité d'études 490
1. Initiations précoces au travail et à l'effort 492
1.1. La réussite scolaire sous surveillance parentale 492
« *L'*illusio scolaire » fait maison 495
L'affection pour les parents : levier de la performance scolaire 498
La sensibilité parentale envers les verdicts scolaires 503
Une bonne élève, fille de « racketteur » 507
Des fratries dissemblables 512
1.2. Les régimes de vie chargés d'activités : leur coût et leurs effets postérieurs 517
La qualité du temps extrascolaire et ses conditions de possibilité 519
Encadré 6. L'espace parascolaire de l'enfance postsoviétique 519
*L'habitude d'être occupé, la faculté de conci*lier plusieurs tâches et une disposition au dilettantisme 530
Des enfances organisées et encadrées *: l'habitude à un effort autonome et celle à être guidé* 537
Une pluriactivité confortable, la confiance en soi et une disposition à s'imposer 547
L'activité parascolaire challenge et la disposition volontaire 555
2. Distances envers l'univers scolaire et (trans)formations de soi diversement légitimes et institutionnalisées 561
La variété des rapports à *l'école* 562
Des univers familiaux divergents de celui de l'école et des « vies parallèles » 568
Le mépris cultivé envers l'école et la méfiance à l'égard des institutions 573
Le harcèlement scolaire et la formation du souhait d'une revanche sociale 582
Conclusion de la deuxième partie. La sélectivité et la banalité de la migration étudiante 589

CONCLUSION

BILAN ET PERSPECTIVES 595

BIBLIOGRAPHIE 609
Sites et sources Internet 621
ANNEXE METHODOLOGIQUE 623
Descriptif de l'enquête 624
L'historique du recrutement des interviewés 624
Les modes de recrutement et les relations d'enquête 629
La composition de la population de l'enquête 633
La retranscription et la traduction des entretiens 641
Anonymat et confidentialité 643
Liste des interviewés par ordre alphabétique de pseudonymes 645
Adelaïda – Agatha – Alexandra – Alexey – Alina – Anastassia – Andrey D. – Andrey Z. – Anna – Anton 645
Bogdan – Boris 650
Daniel – Daria – David – Dénis L. – Dénis T. – Diamara – Diana 651
Éfim – Ékaterina – Élena C. – Élena M. – Élisaveta 654
Faïna – Félix 657
Galina – Glafira – Grigory 658
Ignat – Igor – Inna – Irina – Irma – Ivan 659
Karina – Kirill – Klim – Konstantin – Kristina – Ksenia 662
Lada – Larissa – Lidia – Lilia 665
Maïa – Makar – Marc – Margarita – Maria – Marina P. – Marina S. – Marta – Maxime – Michaïl – Mila 668
Nadejda – Natalia – Nina 673
Olga A. – Olga D. – Oleg – Olessia – Ossip 674
Pavel – Philémon – Piotr – Polina 677
Rada – Rimma – Rodion – Rosa – Roustam 679
Sabina – Sérafima – Sergey – Sofia – Stanislav – Stépan – Svetlana 681
Tamara – Tatiana – Timour 685
Vadim – Valentina – Valéria – Varvara – Vassilissa – Vélimir – Véra – Victor – Victoria – Vladimir – Vladislav 687
Yana – Yulia 692
Zarina – Zhanna – Zinaïda – Zlata 693
SIGLES 696
TABLE DES MATIERES 698
REMERCIEMENTS 703

Remerciements

Je remercie Florent Champy, que j'ai eu la chance d'avoir pour directeur lors de ces six années de thèse, ainsi que lors d'une année de master. Ses conseils, rares et précieux, réveillaient ma réflexivité de chercheure, son exigence me motivait, et les travaux sociologiques qu'il m'a recommandés sont devenus mes principaux appuis pour construire le cadre théorique.

Un grand merci à Larissa Zakharova, co-directrice de cette thèse depuis 2013, pour son intérêt envers mon travail, ses relectures systématiques et ses conseils bibliographiques sur le monde russe.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à Muriel Darmon qui, par l'intermédiaire de ses travaux et de ses séminaires, a fortement participé à ma formation à la recherche. Merci aussi pour son aide lors des moments difficiles. Et je me permets d'exprimer l'espoir que cette thèse ne soit pas devenue « trop Darmon » et que ma « patte personnelle » y soit plus que reconnaissable.

Merci à tous les membres du jury pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'avoir accepté de prendre connaissance de ma thèse et d'apporter leur avis à son propos.

Ma gratitude va ensuite à tous les interviewés qui m'ont accordé de leur temps et souvent recommandé d'autres personnes pour un entretien.

Merci à mes amies russes, en France et en Russie, qui ont contribué à ce travail lors de ses différentes étapes, et notamment à Olga Dobryanskaya, Natalia Taravkova, Victoria Tchantseva et Olga Yakushenko.

Merci à Pascaline Lorentz, Maïa Fansten et Christian Topalov qui m'ont encouragée, à l'époque de mes études au Collège universitaire français de Saint-Pétersbourg, à poursuivre en recherche sociologique et m'ont fait comprendre que ce que je prenais pour mes défauts étaient mes qualités de chercheure.

J'aimerais également remercier les étudiants et doctorants participants de l'atelier Migrations à l'ÉHESS, que j'ai fréquentés lors de ces années de thèse, ayant eu l'occasion de me plonger dans les problématiques de la science sur les migrants, mais aussi de m'exprimer en public. Je pense en particulier à Lila Belkacem, Aurélia Ishitsuka, Florence Lévy et Simeng Wang.

Bien que moins présente au Centre Maurice Halbwachs que je l'aurais voulu, j'ai pu bénéficier du dynamisme et du soutien de ce dernier. Merci à Cécile Van de Velde, Linda Haapajärvi et Sophie Pochic pour leurs aides et conseils.

Mes remerciements particuliers sont adressés à l'équipe d'Usan-Correction, pour ses relectures minutieuses et éclairées et pour sa vive coopération me permettant d'améliorer la qualité de mes écrits en français, mais aussi d'apprendre à rédiger à la fois plus

rigoureusement et plus librement. Merci à Claire Duvivier et Julie Maillard pour avoir mis la dernière touche.
Je tiens également à mentionner ici le cabinet de conseil BCRH & Associés et son dirigeant Jean-François Plantin, car c'est l'emploi au sein de cette entreprise qui m'a permis de continuer et de terminer cette thèse – dans des conditions bien meilleures que celles dans lesquelles elle avait commencé.
Merci aussi, pour m'avoir aidée à prendre confiance en moi et à assumer mes limites, et pour m'avoir assuré que l'apprentissage et un réapprentissage efficaces étaient possibles, à ces personnes si éloignées du monde académique : Dominique, moniteur d'auto-école, Emmanuel, professeur de yoga et Selim, maître-nageur.
Merci infiniment à Tatiana Kamalova et Maria Pudalova pour leur travail dépassant un simple babysitting.
Enfin, cette thèse n'aurait jamais pu être menée à bien sans la contribution et le réconfort apportés de ma famille, envers laquelle je suis éternellement redevable. Merci à ma mère, Nadejda Gilyuk, qui me soutenait malgré les 8 000 kilomètres qui nous séparent, et à ma fille Ève, Evgenia Gilyuk qui a partagé de près les joies et les peines de cette thèse.