

Étudier l'arabe à l'INALCO

Trajectoires sociales et parcours étudiantins

Par Alexis Ogor

Mémoire de Master 2 – Année universitaire 2021-2022

Discipline : Sociologie

Dirigé par Jennifer Bidet

Présenté et soutenu publiquement le 14 juin 2022

Devant un jury composé de :

Madame Jennifer Bidet	Maîtresse de conférences, directrice de mémoire
Madame Cécile Lefèvre	Professeure des universités, deuxième lectrice
Monsieur Choukri Hmed	Maître de conférences, troisième lecteur
Madame Alexandrine Barontini	Maîtresse de conférences, quatrième lectrice

Résumé du mémoire :

Les discours politiques et les études en sciences sociales portant sur l'enseignement de l'arabe en France se concentrent généralement sur le primaire et le secondaire, en abordant la question sous l'angle migratoire. Qu'en est-il cependant de l'enseignement de cette langue dans le supérieur ? Il existe en effet en France une longue tradition académique ayant contribué à la formation de nombreux « arabisants ». Quels sont alors les profils et les parcours de ces individus disposant d'une maîtrise universitaire de la langue arabe ? Ce mémoire reposant sur une enquête au sein de l'Institut national des langues et civilisations orientales vise à mettre au jour les logiques sous-tendant les parcours des étudiants du département « études arabes » de cet établissement. On s'attellera ici à étudier d'une part, leurs trajectoires par rapport à leur milieu social d'origine, et d'autre part, leurs parcours en termes d'orientation académique et professionnelle.

Mots-clés : étudiant, langue arabe, enseignement supérieur, trajectoire sociale, parcours académique, descendants d'immigrés, capital international

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Mme Jennifer Bidet pour son suivi et ses conseils précieux à un moment où il m'a fallu lever le nez des livres et me plonger dans la pratique de l'enquête sociologique en vue de la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci également à Mme Cécile Lefèvre et M. Jean-Sébastien Eideliman pour la qualité et la diversité des cours dispensés dans le cadre du master sociologie d'enquête de l'Université Paris Cité. Cette année consacrée à l'étude de la sociologie a été particulièrement riche, aussi bien sur le plan intellectuel qu'en termes de rencontre. Je remercie par ailleurs les étudiantes et étudiants ayant suivi cette formation à mes côtés, en particulier Louison Subergie et Adèle Rivoalland.

Merci également à mes deux tuteurs de stage, M. Mourad Besbes de l'Institut d'études de l'Islam et des sociétés du monde musulman, et M. Choukri Hmed du Groupement d'Intérêt Scientifique Moyen-Orient et mondes musulmans qui m'ont permis de faire mes premiers pas dans le monde de la recherche en sciences sociales.

Enfin, je tiens évidemment à remercier toutes les personnes m'ayant soutenu et accompagné dans ma reprise d'études. Je pense évidemment à mes parents, ma sœur et mes amis (Antony, Chloé, Ronan, Chloé et bien d'autres) à qui je dois beaucoup.

Table des matières

Introduction.....	3
Partie 1 : Une enquête dans le milieu universitaire.....	8
1. 1. « Entrer à l'INALCO », rencontrer des étudiants.....	8
1. 2. Des entretiens oscillant entre distance et familiarité.....	11
1. 3. L'analyse des statistiques universitaires en complément de l'enquête.....	14
Partie 2 : L'Institut national des langues et civilisations orientales, histoire et caractéristiques.....	15
2. 1. Les « langues O' », tiraillées entre deux logiques.....	16
2. 2. Les spécificités du département « études arabes ».....	20
a. Un cursus en langue arabe entre théorie et pratique.....	21
b. Le double positionnement social de notre population étudiante.....	23
Partie 3 : Ascension ou reproduction sociale : des étudiantes aux trajectoires sociales diverses.....	30
3. 1. Des enfants des classes populaires immigrées en « reclassement social ».....	31
a. Des conditions historiques et sociales d'accès aux études supérieures.....	32
b. Les ressources et handicaps de familles immigrées en déclassement social.....	36
c. Un rapport à la « culture d'origine » entre introspection, découverte et réhabilitation.....	47
3. 2. Des enfants des classes supérieures aux dispositions cosmopolites.....	55
a. L'arabe universitaire, un capital à forte rentabilité.....	56
b. Les ressources multiples d'étudiantes aux parcours internationalisés.....	58
c. Différentes visions de l'aire arabophone, entre recherche de l'exotisme et « retour aux sources ».....	66
Partie 4 : Relations internationales ou langues étrangères : deux conceptions des études arabes à l'INALCO.....	75
4. 1. L'arabe comme langue géopolitique.....	76
a. Une alternative à Sciences Po.....	77
b. Envisager l'avenir dans les relations internationales.....	80
c. Des rapports différenciés à la politique.....	87

4. 2. Une approche plus savante de la langue.....	96
a. L'INALCO, une faculté de langues comme les autres ?.....	97
b. La recherche et les métiers des langues en ligne de mire.....	100
c. Un penchant pour des thématiques moins politiques.....	105
Conclusion.....	114
Bibliographie.....	116
Annexes.....	120
1. Tableau des enquêtées.....	120
2. Grille d'entretien.....	121
3. Conventions de retranscription des entretiens.....	123

Introduction

Depuis maintenant plusieurs décennies, l'arabe est la langue la plus parlée en France en dehors du français. Avec un nombre de locuteurs estimé entre trois et quatre millions, cette langue fait désormais partie intégrante du paysage linguistique français au point d'être reconnue comme « langue de France » par le ministère de la Culture depuis 2001, au même titre que les langues régionales (Barontini, 2013). En l'occurrence, l'arabe parlé en France correspond très majoritairement aux dialectes d'Afrique du Nord qu'on regroupe habituellement dans la catégorie « arabe maghrébin ».

Cet état de fait est le produit d'une longue histoire coloniale et migratoire qui a également eu une forte influence sur les représentations attachées à cette langue. En raison du rapprochement fait de manière récurrente entre la langue arabe et l'immigration en provenance des pays du Maghreb, sa pratique fait régulièrement l'objet de débats portant sur l'intégration à la société française des personnes immigrées et de leurs descendants ayant un dialecte de l'arabe pour langue maternelle. Le fait que celle-ci continue d'être pratiquée au quotidien constitue ainsi pour certains une preuve de la non-intégration de ces populations immigrées ou descendantes d'immigrés, aussi bien dans la sphère politique que dans celle des sciences sociales (Tribalat, 2005).

A cette première représentation faisant de l'arabe une langue liée à l'immigration vient s'ajouter une seconde la rattachant cette fois à la religion musulmane de par son statut de langue liturgique. L'irruption d'une forme de terrorisme se revendiquant de cette religion dans la période récente a notamment contribué à accentuer la suspicion suscitée par cette langue portant déjà un stigmate lié au statut dominé de ses locuteurs. Ce statut particulier de l'arabe, « langue un peu plus étrangère que les autres » (Falip et Deslandes, 1990), se traduit notamment par l'ampleur des polémiques politico-médiatiques éclatant régulièrement au sujet de son enseignement (Wakim, 2020).

Dans la période récente, des propositions ont été faites par Emmanuel Macron dans le cadre de son discours sur la « lutte contre les séparatismes » le 2 octobre 2020, afin de renforcer l'enseignement de l'arabe (Galopin, 2020). Ces propositions, ainsi que la levée de boucliers que celles-ci ont déclenché dans une partie du champ politique français, sont symptomatiques de cette association faite entre d'une part, la question de l'enseignement de la langue arabe en France, et d'autre part, celle de l'intégration d'une partie de la population qu'il faudrait désormais détourner du « séparatisme » par des politiques publiques adaptées. Comme le notait déjà Abdelmalek Sayad dès 1979 à propos de l'arabe à l'école, « il est

d'autres langues [...] dont le sort semble être lié au phénomène de l'immigration, c'est-à-dire à la présence au sein de l'école d'enfants d'immigrés. » (Sayad, 2014, p. 71).

De fait, la langue arabe est enseignée dans le primaire et le secondaire en France depuis plusieurs décennies et peut être choisie par les élèves au même titre que d'autres langues comme l'espagnol ou le chinois quand des cours sont dispensés dans leur établissement (Messaoudi, 2013). La mise en place des enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO) en 1977 a également permis l'enseignement de l'arabe littéral aux enfants d'immigrés, dans l'optique d'un retour dans le pays de naissance de leurs parents. Faisant généralement le lien avec la question migratoire, les études consacrées à cette thématique se sont ainsi majoritairement concentrées sur l'enseignement de la langue arabe dans le primaire et le secondaire (Deheuvels et Dichy, 2008 ; Cheikh, 2010 ; Messaoudi, 2013 ; Pinon 2013 ; Rachidi et al., 2013).

L'enseignement de l'arabe dans le cadre universitaire a cependant peu été traité par les sciences sociales. La formation de professionnels maîtrisant la langue arabe revêt pourtant une importance particulière au vu des nombreux domaines dans lesquels la maîtrise de celle-ci peut s'avérer nécessaire (commerce, diplomatie, sécurité, enseignement, recherche...). Cet enseignement universitaire de la langue arabe s'inscrit également dans la longue histoire des relations entre la France et le monde arabophone, en témoigne l'existence du mot « arabisant » qui dès le XIX^e siècle désigne les individus ayant acquis une maîtrise académique de l'arabe (Messaoudi, 2008). Ici, il faudra donc comprendre par « arabisants » les personnes étudiant en vue d'acquérir ou disposant au terme de leurs études d'une maîtrise de la langue arabe institutionnellement reconnue, pouvant être mobilisée dans le cadre professionnel.

En effet, si l'on s'est pour l'instant penché sur les représentations négatives attachées à la langue arabe en France, assimilée dans ce cas aux dialectes parlés par les personnes originaires du Maghreb ou à l'arabe coranique, l'arabe littéral, faisant l'objet d'un enseignement institutionnalisé, dispose quant à lui d'un certain prestige lié à son statut de langue internationale. Pour reprendre les termes de Louise Dabène, le « statut informel » de l'arabe en France, soit « l'ensemble des images présentées dans le discours ambiant, tenu par les membres du corps social » (1997, p. 20), se caractérise par une dualité entre d'un côté, l'arabe dialectal de l'immigration et de l'autre, l'arabe littéral des textes (dit *fuṣḥā* en arabe). Le premier est parlé par des individus appartenant en majorité aux classes populaires issues de l'immigration et dispose de ce fait d'une faible valeur symbolique alors que la maîtrise du second est perçue à la fois comme un moyen d'accéder à la richesse

culturelle et historique de l'aire arabophone, et comme une compétence pouvant être valorisée sur le marché du travail (voir encadré ci-dessous).

La langue arabe

L'arabe appartient au groupe des langues sémitiques dans lequel on trouve également l'hébreu ou encore l'araméen. Parlé actuellement par plus de 300 millions de personnes dans le monde, sa diffusion sur un vaste territoire allant de l'Afrique de l'Ouest au Golfe persique est liée à l'expansion de la religion musulmane via les conquêtes militaires des tribus arabes à partir du VII^e siècle de notre ère. Cette large diffusion, qui vient s'ajouter à son statut de langue liturgique de l'islam, fait de l'arabe l'une des langues les plus pratiquées au monde. Cette dernière est également l'une des six langues de travail de l'Organisation des Nations unies depuis 1973 ainsi que la langue officielle de 25 États.

Les locuteurs de l'arabe se caractérisent généralement par une diglossie résultant de la différence entre d'une part, l'arabe dialectal (dit *dārija* en arabe) parlé au quotidien et variant selon les pays et les régions, et d'autre part, l'arabe littéral utilisé dans les médias et faisant l'objet d'un enseignement. À ces deux variétés d'arabe, il faut également ajouter l'arabe classique ayant une fonction principalement liturgique. Ainsi, si la maîtrise de l'arabe littéral permet de comprendre les textes et les médias arabophones, il est nécessaire de connaître le dialecte correspondant si l'on souhaite communiquer à l'oral avec les habitants d'un pays en particulier. Aujourd'hui, des formes intermédiaires à mi-chemin entre le dialectal et le littéral sont également pratiquées dans la plupart des pays du monde arabophone (Kouloughli, 2007).

C'est probablement ce second aspect de la langue qui m'a personnellement conduit à aborder ce sujet et à suivre des cours d'arabe pendant mes études. Ce qui était initialement de la curiosité pour cette langue qu'on qualifie de « rare » résulte d'un intérêt plus général pour les langues étrangères et les questions politiques qu'il faut rapporter à mon parcours individuel. Issu d'une famille en ascension sociale appartenant aux classes supérieures, j'ai pu accumuler un certain capital culturel, académique tout d'abord en intégrant l'Institut d'études politiques de Rennes après mon baccalauréat, mais également international, à la fois via l'investissement de mes parents dans des séjours linguistiques et par le biais de mes études.

Celles-ci m'ont en effet amené à vivre dans plusieurs pays dont la Tunisie à l'occasion d'un stage de trois mois au sein du bureau tunisien de la fondation allemande Friedrich Ebert (attachée au parti social-démocrate allemand) se situant dans la banlieue de Tunis. Cette première expérience dans un pays extra-européen, que je considère comme particulièrement marquante, m'a conduit à poursuivre l'apprentissage de l'arabe et à vouloir en apprendre plus sur les pays de l'aire arabophone. Probablement du fait de mes études en sciences politiques, la majeure partie des ouvrages que j'ai été amené à consulter

abordaient cette région sous l'angle géopolitique. C'est par ce biais que j'ai pris connaissance du débat opposant plusieurs chercheurs sur le thème de la « radicalisation », dans le contexte de la séquence historique ouverte par les attentats de janvier et novembre 2015 à Paris (Dakhli, 2016).

L'une des questions posées dans le cadre de ce débat portait notamment sur la nécessité ou non de disposer d'une maîtrise universitaire de la langue arabe pour travailler sur le phénomène du djihadisme. C'est cette attention portée à l'enseignement de l'arabe dans le supérieur qui m'a amené à m'intéresser aux profils et au parcours de ces personnes ayant consacré leur études à l'apprentissage de l'arabe, et à en faire le sujet de ce mémoire. Ces « arabisants » font notamment l'objet de représentations dans des œuvres culturelles telles que la bande dessinée *Quai d'Orsay* ou encore la série télévisée *Le Bureau des légendes* qui ont également pu m'influencer dans ma manière d'aborder ce sujet. En l'occurrence, les personnages de ces œuvres évoluent au sein d'institutions comportant une forte dimension géopolitique, à savoir le Ministère des affaires étrangères et la Direction générale de la sécurité extérieure. Dans ce mémoire, il s'agira entre autres choses d'apporter un contrepoint scientifique à ces images circulant dans l'imaginaire collectif grâce aux outils de la sociologie.

Ce travail de recherche se propose ainsi d'étudier les profils sociologiques et les parcours académiques de ces arabisants français. Pour ce faire, j'ai choisi de mener une enquête auprès des étudiants du département « études arabes » de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), que je présenterai ultérieurement. Souhaitant avant tout comprendre les parcours de ces étudiants, je me suis attelé à mettre au jour leurs caractéristiques sociales, leurs motivations personnelles, leur rapport à la langue arabe ainsi que leurs perspectives professionnelles au cours de plusieurs entretiens qui constituent le cœur de mon matériau. En outre, plusieurs hypothèses concernant le profil de ces étudiants en langue arabe ont été émises avant d'amorcer cette enquête. J'ai tout d'abord supposé que ces derniers se répartissaient dans deux catégories en fonction de leurs caractéristiques sociales et de leurs motivations pour étudier l'arabe.

La première rassemblait des étudiants issus de familles immigrées originaires du Maghreb. L'accès à ce genre de filière aurait alors constitué pour ce type d'étudiant un moyen de revaloriser un pan de leur culture d'origine sur le plan symbolique (Rolland, 2011), mais également un moyen d'ascension sociale pour ceux issus des classes populaires. Pour ces descendants d'immigrés, un tel choix de cursus pouvait aussi bien résulter de la transmission comme de la non-transmission de la langue arabe dans le cadre familial, en

fonction des possibilités objectives dont disposaient leurs parents et de leurs stratégies éducatives (Fihon, 2009).

Face à ces étudiants d'origine maghrébine, je postulais l'existence d'une autre catégorie d'étudiants, issus cette fois de familles fortement dotées en capitaux économique et culturel, n'entretenant pas nécessairement de liens avec le monde arabophone. L'étude de l'arabe à l'INALCO aurait alors constitué pour ces derniers un moyen de reproduire le statut social de leurs parents en accédant à terme à des emplois dans des secteurs comme la diplomatie, la sécurité ou le commerce, où la maîtrise universitaire de l'arabe est valorisée comme compétence rare. La distinction faite a priori entre ces deux types de profil recoupe par ailleurs l'opposition évoquée précédemment entre les représentations attachées à l'arabe maghrébin et celle relevant de l'arabe littéral.

Le travail empirique réalisé en vue de la rédaction de ce mémoire m'a ainsi permis de tester la pertinence de ces hypothèses, mais également de faire évoluer la manière dont je concevais mon sujet. Je présenterai donc la méthodologie élaborée dans le cadre de ce travail de recherche ainsi que le détail des opérations auxquelles j'ai procédé dans une première partie. Celle-ci me permettra également de revenir sur le fil de mon enquête auprès des étudiants de l'INALCO, les évolutions induites par celle-ci dans ma réflexion et les difficultés que j'ai pu rencontrer à cette occasion. Je consacrerai par la suite une seconde partie à l'établissement universitaire constituant mon terrain d'enquête. L'INALCO se distingue en effet des autres établissements disposant de cursus en langue arabe, par une histoire longue sur laquelle repose son statut particulier dans l'enseignement supérieur français. Cette deuxième partie sera donc l'occasion de revenir sur l'histoire des « langues O' » en France, avant d'étudier les spécificités du département « études arabes » en termes d'enseignement et de population étudiante.

Après ces deux parties consacrées à mon travail d'enquête et à mon terrain d'investigation, j'aborderai dans une troisième partie les trajectoires sociales de mes enquêtées au sein desquels il est possible de distinguer deux groupes. J'étudierai donc dans un premier temps les parcours d'étudiantes issus de familles immigrées populaires, et dans un second temps, ceux des étudiantes issus de familles appartenant aux classes supérieures. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, j'analyserai les manières dont ces étudiantes conçoivent leurs études à l'INALCO et comment ces différentes manières se traduisent par des types spécifiques de parcours universitaires. À ce niveau, mes enquêtées se répartissent entre deux pôles selon leurs choix d'orientation académique et professionnelle.

Partie 1 : Une enquête dans le milieu universitaire

1. 1. « Entrer à l'INALCO », rencontrer des étudiants

Souhaitant initialement enquêter dans plusieurs établissements universitaires disposant de cursus en langue arabe, mon travail de terrain s'est finalement concentré sur le département « études arabes » de l'INALCO. J'ai en effet eu l'occasion d'y suivre des cours du soir en arabe littéral pendant l'année 2020-2021, majoritairement en ligne du fait du contexte sanitaire. Cette familiarité, certes limitée, que j'avais avec cet établissement ancien et atypique est probablement ce qui a déterminé mon choix, en plus de la place centrale qu'il occupe en France dans l'enseignement de la langue arabe. Comme indiqué plus haut, celui-ci fera l'objet d'une présentation détaillée dans une partie dédiée. Il est cependant nécessaire d'exposer succinctement l'organisation du département « études arabes » pour comprendre l'évolution de mon enquête.

Celui-ci accueille des étudiants en licence et en master qui se répartissent entre trois filières, à savoir « arabe littéral », « arabe maghrébin » et « arabe oriental ». L'accès à la première nécessite un certain niveau en arabe littéral, d'où l'existence de deux « diplômes d'établissement » préparés en un an et destinés entre autres aux étudiants n'ayant pas les prérequis. Le « diplôme d'initiation » donne ainsi accès la L1 d'arabe littéral et le « diplôme intensif » donne quant à lui directement accès à la L2 (ces deux formations correspondent au niveau « L0 »). À l'inverse, les filières « arabe maghrébin » et « arabe oriental » ne requièrent logiquement aucune connaissance au préalable puisque ces variétés d'arabe ne sont enseignées qu'à l'INALCO en France. Par ailleurs, on désignera par « langue arabe » l'ensemble des variétés enseignées au sein de l'INALCO tout au long de ce mémoire.

Dans un premier temps, j'ai pu accéder au département « études arabes » par le biais d'une professeure d'arabe maghrébin enseignant à l'INALCO dont j'ai obtenu le contact grâce à ma directrice de mémoire. J'ai donc pu réaliser un premier entretien exploratoire avec elle au cours duquel nous avons discuté du fonctionnement du cursus en langue arabe de l'INALCO, du contenu de la formation et du profil des étudiants. Celui-ci a pris place au sein des locaux de l'INALCO dans le 13^e arrondissement de Paris, où j'ai réalisé la majorité de mes entretiens avec des étudiants par la suite. À l'issue de ce premier entretien, cette professeure m'a par ailleurs proposé de transmettre un courriel concernant mon mémoire aux étudiants et aux professeurs, et de venir dans ses cours afin de rencontrer ses étudiants.

J'ai donc pu assister à quatre cours d'arabe marocain dispensés par cette professeure à des étudiants de différents niveaux. Mon objectif principal était certes de récupérer les coordonnées d'étudiants en vue d'éventuels entretiens, mais également de réaliser un premier travail d'observation concernant le déroulement des cours d'arabe à l'INALCO. La récupération des coordonnées des étudiants s'est basée sur la distribution de fiches d'information en format papier à remplir avant le début de chaque cours. Ceux-ci pouvaient y indiquer leur nom, leur filière, leur année d'étude et s'ils étaient intéressés ou non par un entretien avec moi. Avant de distribuer ces fiches, j'ai été amené à leur présenter mon sujet de mémoire mais également mon parcours après avoir été introduit par la professeure.

Cette présentation systématique a été l'occasion de rattacher mon travail au fait que j'avais moi-même suivi des cours d'arabe pendant mes études et à mon expérience en Tunisie. Il s'agissait avant tout de créer une proximité avec ces étudiants en mettant en avant le fait que je partageais avec eux un intérêt pour leur objet d'étude, malgré la double distance induite par la différence de filière et de niveau. Je précisais par ailleurs que le remplissage des fiches d'informations n'était évidemment pas obligatoire. De cette manière, j'ai pu obtenir les coordonnées de 54 étudiants dont 45 m'ont indiqué être disposés à faire un entretien avec moi.

Les informations obtenues concernant leur filière et leur niveau d'études m'ont permis de « cibler » les étudiants avec lesquels je souhaitais réaliser des entretiens. Il faut évidemment relativiser cette sélection unilatérale en apparence dans la mesure où les étudiants que j'ai contactés m'avaient a priori signifié leur intérêt pour mon travail par le biais des fiches d'information. Le fait que plusieurs cours de sciences humaines sont dispensés dans le cadre du cursus en langue arabe de l'INALCO a pu notamment contribuer à nourrir cet intérêt pour un travail de nature sociologique. En outre, à ce moment de l'enquête, l'un de mes objectifs était d'explorer les potentielles différences pouvant exister entre les parcours des étudiants en fonction de la variété d'arabe qu'ils étudiaient à l'INALCO.

Comme indiqué plus haut, ces quatre cours ont également été l'occasion de réaliser un premier travail d'observation. Ce dernier m'a permis de repenser mon sujet à partir d'une base empirique et constitue un matériau qui fera l'objet d'une analyse, au même titre que mes entretiens. Plus tard dans l'année, j'ai réitéré le même processus en contactant d'autres professeurs d'arabe de l'INALCO, enseignant cette fois l'arabe littéral. La population d'étudiants dont j'avais récupéré les coordonnées se caractérisait en effet par une

surreprésentation des étudiants de la filière « arabe maghrébin », logique puisque ma première entrée sur mon terrain d'enquête s'est faite via des cours d'arabe marocain.

Après ces premières observations, j'ai pu accéder à des statistiques sur les étudiants du département « études arabes » en contactant l'administration de l'INALCO. Pour l'année universitaire 2018-2019, tous niveaux confondus, les étudiants du département se répartissaient de la manière suivantes : sur un total de 930 étudiants, 763 étudiaient l'arabe littéral (soit 82 %), 101 l'arabe oriental (10,9%) et 66 l'arabe maghrébin (7,1 %). Cette domination de la filière « arabe littéral » en termes statistiques m'a conduit à privilégier ses étudiants en vue de la réalisation de nouveaux entretiens.

Comme indiqué dans l'introduction, l'arabe littéral est également celui auquel est attaché un prestige lié à sa dimension internationale, et dont la maîtrise est valorisée dans certains milieux professionnels. Sans dénigrer les variétés maghrébine et orientale de l'arabe, dont la connaissance se révèle également utile dans certains contextes, l'existence de filières dédiées à celles-ci est exclusive à l'INALCO. En ciblant les étudiants en arabe littéral, j'étais par conséquent plus à même de mettre à jour des logiques propres aux étudiants en langue arabe d'autres établissements universitaires. Si ce fil directeur a conditionné mon enquête à partir d'un certain moment, j'ai néanmoins été amené à réaliser des entretiens avec des étudiants des filières « arabe maghrébin » et « arabe oriental ».

Au même moment, j'ai choisi de concentrer mon enquête sur les étudiants en licence. En évoquant les étudiants en master du département « études arabes », la professeure d'arabe maghrébin m'a informé que ceux-ci venaient plus souvent du Maghreb, soit pour terminer leurs études en France, soit pour compléter leur cursus après plusieurs années d'enseignement de l'arabe, parfois dans le cadre des ELCO. Souhaitant mettre à jour le rôle des socialisations familiales et scolaires dans les parcours universitaires de ces étudiants, j'ai privilégié ceux étudiant dans le cadre de la licence d'arabe littéral afin de maximiser mes chances de rencontrer des étudiants entrés à l'INALCO à l'issue de leurs études secondaires. Par ailleurs, un travail plus élargi sur les étudiants arabisants, couvrant notamment plusieurs établissements, permettrait d'englober ces étudiants venant de pays étrangers et de saisir les spécificités de leurs parcours.

Cette inflexion donnée à mon enquête m'a conduit à assister à un cours de version en arabe littéral destiné à des étudiants de L2 grâce à une autre professeure ayant répondu à ma sollicitation. De la même manière que durant les cours précédents, j'ai récupéré les coordonnées de 11 étudiants et effectué un nouveau travail d'observation. En plus de ces coordonnées obtenues à l'issue de ces cinq cours qui m'ont permis de rencontrer la majorité

de mes enquêtées (8 sur 14), deux d'entre elles m'ont également contacté après avoir reçu le courriel transmis par la professeure d'arabe maghrébin concernant mon travail. Un enquêté, qui semblait manifester beaucoup d'intérêt pour mon sujet, m'a recommandé plusieurs personnes étudiant également l'arabe à l'INALCO à la fin de notre entretien. J'ai donc pu me reposer sur son réseau de connaissances pour rencontrer trois de mes enquêtées. Enfin, j'ai pris contact avec la seule enquêtée étudiant au niveau master par le biais d'une voisine étudiant le coréen à l'INALCO et travaillant avec elle à la Bibliothèque universitaire des langues et civilisations.

Tableau 1 : Liste des observations

Intitulé du cours	Date	Durée	Nombre d'étudiants	Niveau
Marocain : grammaire 1	29/11/21	1h15	20 (15 femmes et 5 hommes)	L1
Pratique avancée de l'arabe marocain	29/11/21	1h30	5 (4 femmes et 1 homme)	M1
Études de textes	29/11/21	1h30	8 (6 femmes et 2 hommes)	L3
Pratique de l'arabe marocain	29/11/21	1h	16 (8 femmes et 8 hommes)	L2
Version (arabe littéral)	10/03/22	3h	14 (13 femmes et 1 homme)	L2

1. 2. Des entretiens oscillant entre distance et familiarité

Au total, j'ai pu réaliser 13 entretiens avec 14 étudiantes du département « études arabes » de l'INALCO, en plus de celui effectué auprès de la professeure m'ayant donné un premier accès aux cours d'arabe (voir tableau 2). On compte parmi ces étudiantes une majorité de femmes (10 sur 14), d'où l'usage systématique du féminin pour les désigner au cours de ce mémoire. Conformément à la direction donnée progressivement à mon enquête, celles-ci sont quasiment toutes en licence et étudient en majorité l'arabe littéral. Au début de chaque entretien, elles étaient donc invitées à se présenter et à expliquer la manière dont elles s'étaient retrouvées dans ce type de cursus universitaire. Durant ces entretiens de durée variable, j'ai pu aborder avec elles différentes thématiques relatives à la fois à leurs parcours individuels et leurs études à l'INALCO. Mes questions ont donc porté d'une part, sur leur socialisation familiale et leur scolarité antérieure à leur arrivée à l'INALCO. À ce titre, l'orientation dans l'enseignement supérieur à la fin du lycée constitue un élément essentiel qui a pu être abordé par le biais de ces entretiens.

D'autre part, mes enquêtées ont été interrogées au sujet de leurs études à l'INALCO. Les sujets abordés à ce niveau englobent leurs choix de cours au sein de l'établissement, leurs préférences concernant les enseignements reçus et les conditions matérielles dans

lesquelles elles étudient (logement, job étudiant...). Enfin, j'ai souhaité questionner ces étudiantes à propos de la façon dont elles se projetaient, à fois dans leurs études, ici les discussions ont majoritairement porté sur l'orientation en master, et dans le monde professionnel. Il s'est agi de mettre à jour les carrières vers lesquelles mes enquêtées souhaitaient se diriger, en termes de secteur et de métier, mais également les changements de perspective professionnelle qui ont pu avoir lieu au cours de leurs études. En plus de ces questions se rapportant plus ou moins directement à leurs études à l'INALCO, j'ai également été amené à interroger ces étudiantes quant à leurs pratiques culturelles et leurs sociabilités en dehors du cadre universitaire.

Tableau 2 : Liste des entretiens

Nom de l'enquêtée	Date	Durée	Niveau d'étude	Filière	Lieu
Charline (prof.)	15/11/21	33mn	/	/	INALCO
Yosra	30/11/21	30mn	Arabe intensif (L0)	Littéral	INALCO
Raphaël	30/11/21		Arabe intensif (L0)	Littéral	
Miguel	6/12/21	1h	L1	Littéral	INALCO
Asma	20/12/21	27mn	L3	Maghrébin	INALCO
Zineb	19/01/22	40mn	L1	Littéral	Visioconférence
Nawel	3/02/22	1h38	L1	Littéral	INALCO
Selma	10/02/22	1h45	L3	Oriental	INALCO
Iman	17/02/22	1h53	M2	Oriental	INALCO
Capucine	17/02/22	44mn	L2	Maghrébin	INALCO
Thomas	11/03/22	1h24	Arabe intensif (L0)	Littéral	Bar (14 ^e arr.)
Hafsa	13/03/22	1h20	L2	Oriental	Visioconférence
Margot	16/03/22	1h51	L2	Littéral	Visioconférence
Mansur	22/03/22	58mn	L2	Littéral	INALCO
Soraya	24/03/22	1h05	L2	Littéral	INALCO

Après avoir présenté les thématiques abordées au cours des différents entretiens, il convient de revenir sur les conditions dans lesquels ceux-ci se sont déroulés et comment ces conditions particulières ont pu influencer les propos tenus par mes enquêtées dans ce cadre. Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, la majorité des entretiens ont eu lieu au sein de l'INALCO où je suggérais systématiquement de rencontrer mes enquêtées quand je les contactais par courriel. En plus de l'aspect pratique de ce choix, il semblait au premier abord logique de réaliser les entretiens là où j'avais débuté mon enquête et amorcé la prise de contact. Ce cadre universitaire, coïncidant par ailleurs avec les thématiques abordées

pendant l'entretien, a toutefois pu contribuer à la mise en place d'une relation asymétrique de type professeur-élève pour certaines de mes enquêtées.

Pour donner une illustration, plusieurs m'ont vouvoyé dans un premier temps, en me rendant leur fiche d'information lors de mes observations en cours, ou lors de notre rencontre précédant l'entretien. Le cas le plus emblématique est celui de Mansur, dont le français n'est pas la langue maternelle, qui me vouvoie pendant tout notre entretien malgré mes invitations à utiliser le tutoiement. J'ai également noté à certains moments une hypercorrection linguistique (caractérisée ici par l'utilisation de l'adverbe « ne » pour exprimer la négation alors que celui-ci est généralement omis à l'oral en français) chez au moins deux de mes enquêtées.

Il faut certes rapporter cette hypercorrection à leur trajectoire sociale, que j'étudierai ultérieurement, et à leur genre, mais également la replacer dans le contexte de l'entretien au cours duquel j'ai pu incarner une figure plus proche de leurs professeurs que des autres étudiants. Outre mon niveau d'études et mon âge plus avancé par rapport à la majorité de mes enquêtées, la prise de contact par le biais de membres du corps professoral de l'INALCO a pu renforcer l'impression d'occuper une place subalterne chez certains. Faisant face à une majorité d'étudiantes d'origine immigrée, le fait que je sois un homme sans ascendance migratoire apparente me plaçait d'autant plus du côté de la légitimité propre à l'institution universitaire. L'entretien a donc pu apparaître comme un exercice de nature scolaire pour certaines enquêtées qui ont possiblement adapté leur ton en conséquence.

Il faut de plus souligner le fait que je ne m'étais jamais adonné seul à la pratique de l'entretien avant cette enquête. Cette situation de découverte vis à vis d'une méthode essentielle de la sociologie a pu me conduire au début de mon enquête à ne pas poser certaines questions que je considérais comme intrusive à mes enquêtées, notamment quand il s'agissait de leur milieu social d'origine et de la profession de leurs parents. Si ces réticences se sont estompées au fil de l'enquête, elles ne m'ont pas permis d'aborder l'intégralité des thématiques prévues au cours de certains entretiens. Après les avoir retranscrit, je me suis également rendu compte de ma tendance à poser plusieurs questions à la fois qui a pu nuire à la clarté des réponses faites par mes enquêtées.

Pour pallier ces obstacles, mes connaissances, toutes relatives, concernant la langue arabe et certaines questions portant sur le monde arabophone, ainsi que mon parcours scolaire ont pu faciliter le développement d'une relation de familiarité avec plusieurs enquêtées. Pour citer un exemple, comme je l'évoquerai plus en détails dans la sous-partie dédiée, un certain nombre d'entre elles m'ont indiqué avoir préparé un concours d'entrée

dans un Institut d'études politiques quand elles étaient au lycée, comme cela a été mon cas. À chaque fois que cette question était abordée en entretien, je soulignais donc ce point commun qui nous rapprochait objectivement pour tenter d'atténuer la distance existant entre elles et moi.

Cette relation de familiarité est plus prégnante dans les entretiens réalisés avec les étudiantes proches de moi sur le plan sociologique. Comme indiqué dans l'introduction, la trajectoire sociale et le rapport aux études d'arabe sont à la base des deux principes de division permettant selon moi de classer mes enquêtées en les situant à chaque fois entre deux pôles. En appliquant ces deux principes de division à la relation d'enquête, c'est logiquement avec les quatre enquêtées se situant comme moi du côté des catégories supérieures par leur origine sociale et ayant un fort intérêt pour les questions géopolitiques que les entretiens ont été les moins marqués par la relation asymétrique évoquée précédemment (voir tableau des enquêtées en annexe).

1. 3. L'analyse des statistiques universitaires en complément de l'enquête

En plus de l'enquête réalisée au sein de l'INALCO durant laquelle j'ai réalisé une série d'entretiens et d'observations, qui constituent par ailleurs le matériau principal sur lequel repose ce mémoire, j'ai effectué un travail d'analyse statistique à partir de la base de données « Système d'information sur le suivi de l'étudiant » (SISE) produite par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (SIES, 2021). Celle-ci recense les inscriptions étudiantes de l'année universitaire 2020-2021 dans 100 établissements de l'enseignement supérieur français, dont l'INALCO, d'où son intérêt pour mon mémoire. Elle comporte en outre un ensemble de variables relatives à l'établissement d'inscription de l'étudiant, ses caractéristiques sociodémographiques, sa scolarité antérieure, dans le secondaire, et actuelle, dans le supérieur.

En me basant sur ces données, il s'agissait de mettre en lumière certaines caractéristiques de la population faisant l'objet de mon enquête, à savoir les étudiants en licence d'arabe à l'INALCO, en les situant d'une part, par rapport aux autres étudiants de l'INALCO et d'autre part, par rapport aux étudiants arabisants d'autres établissements universitaires. Deux régressions logistiques réalisées via le logiciel R m'ont ainsi permis de déterminer les effets de différentes variables sur les chances qu'avait un étudiant de l'INALCO d'étudier l'arabe plutôt qu'une autre langue, et celles qu'avait un étudiant en langue arabe d'étudier à l'INALCO plutôt que dans un autre établissement. Les six variables retenues pour les deux régressions sont le sexe de l'étudiant, son âge, son origine géographique, la catégorie socio-professionnelle du parent 1 et sa série de baccalauréat.

Pour ce faire, la variable renseignant l'établissement où étaient inscrits les étudiants et celle indiquant la langue principale qu'ils étudiaient m'ont permis d'isoler respectivement les étudiants de l'INALCO et les étudiants arabisants dans deux sous-bases. Dans ces dernières, je n'ai conservé que les étudiants en licence, en formation initiale et âgés de moins de 31 ans afin de réduire la proportion de non-réponses pour la variable renseignant la CSP du parent 1 (plus élevée chez les étudiants en formation continue, en général plus âgés). Les régressions logistiques réalisées à partir de ces deux sous-ensembles de la base de données SISE viennent ainsi compléter mon travail d'enquête en fournissant des indicateurs statistiques sur le profil sociologique des étudiants en licence de l'INALCO, soit le groupe auquel appartiennent 13 de mes 14 enquêtées. Les résultats de ces régressions feront l'objet d'une présentation détaillée dans la sous-partie consacrée aux spécificités du département « études arabes » de l'INALCO.

Partie 2 : L'Institut national des langues et civilisations orientales, histoire et caractéristiques

Avant d'étudier les différentes logiques sous-tendant les parcours des étudiants du département « études arabes » de l'INALCO, il est nécessaire de présenter cet établissement afin de comprendre la position singulière qu'il occupe actuellement dans l'enseignement supérieur français. Ce dernier est en effet le seul à proposer un enseignement portant exclusivement sur les langues et civilisations étrangères. Les « langues orientales », ou « langues O' », appellation historiquement attachée à l'INALCO, englobent ainsi toutes celles n'étant pas originaires d'Europe de l'Ouest, appartenant aux groupes des langues romanes et germaniques. Selon l'établissement, plus d'une centaine de langues y sont actuellement enseignées, dont l'arabe, le russe, le chinois, le japonais, le coréen ou encore le turc, qui concentrent la majorité des effectifs étudiants.

Installée depuis 2011 au sein du Pôle des langues et civilisations dans le 13^e arrondissement de Paris, l'INALCO accueille chaque année environ 9000 étudiants qui se répartissent entre douze départements correspondant chacun à une aire géographique et linguistique distincte. On s'attellera donc dans cette seconde partie à présenter le contexte historique dans lequel s'est développé l'enseignement des langues orientales en France, avant de s'intéresser plus spécifiquement au département « études arabes » de cet établissement, aussi bien sur le plan des enseignements que de la population étudiante.

2. 1. Les « langues O' », tiraillées entre deux logiques

Créé dans un contexte historique impliquant une demande spécifique de l'État français, l'établissement qui deviendra à terme l'INALCO est le produit de la fusion actée en 1873 entre d'une part, l'École des Jeunes de langues fondée en 1669, et d'autre part, l'École spéciale de langues orientales créée en 1795 pendant la Révolution française. Nous reviendrons donc succinctement sur l'histoire de ces deux établissements en nous penchant notamment sur les tensions traversant l'enseignement des langues orientales en France. On évoquera ici également les évolutions plus récentes qu'à connues l'INALCO dans les dernières décennies. Du fait du faible nombre de publications portant sur ce sujet précis, on s'appuiera majoritairement sur la thèse de l'historien Alain Messaoudi consacrée aux arabisants français (2008), et l'ouvrage de Pierre Labrousse publié à l'occasion du bicentenaire de l'école (1995).

Comme indiqué plus haut, l'École des Jeunes de Langues est créée en 1669 par Jean-Baptiste Colbert suite à une demande de la Chambre de Commerce de Marseille qui réclame la création d'un corps d'interprètes français afin de faciliter les opérations de négoce avec les marchands étrangers (Marseille venait alors de devenir un port franc) et de ne pas dépendre d'interprètes originaires d'autres pays. Pour ce faire, de jeunes enfants devaient être accueillis au sein du couvent des Capucins à Istanbul afin de se consacrer à l'apprentissage du turc. Si cette institution est initialement censée former des interprètes (ou « drogmans » selon le terme de l'époque), l'École est rattachée au Collège des Jésuites (devenue par la suite le lycée Louis-le-Grand) en 1700 afin que les élèves reçoivent une éducation religieuse pendant les premières années de leur formation.

Il s'agit en effet de faire de ces jeunes non seulement des interprètes, mais également des missionnaires capables de promouvoir le catholicisme une fois à l'étranger. Suite à l'échec de la première promotion composée de jeunes grecs et arméniens qui refusent de rester en France, les places au sein de l'École des Jeunes de Langues au sein sont finalement réservées aux Français. Ceux-ci reçoivent ainsi une éducation classique, notamment en latin et en grec, à Paris avant d'être envoyés à Istanbul afin de parfaire leurs connaissances en langues orientales. À l'enseignement du turc s'ajoutent également ceux de l'arabe et du persan (Labrousse, 1995).

Ce programme va toutefois faire l'objet de critiques par certains élèves dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Ceux-ci remettent en effet en question le poids des matières comme le grec et le latin et demandent que l'enseignement des langues soit plus orienté vers la pratique (Messaoudi, 2008). Cette tension entre deux types d'enseignement

des langues, savant et pratique, va marquer toute l'histoire des « langues O' » en France. C'est au nom de ces deux conceptions que vont s'opposer plusieurs acteurs, aussi bien au sein des institutions qu'à l'extérieur, dont l'objectif sera de faire pencher les programmes d'enseignement d'un côté ou d'un autre. Cet enseignement spécifique va par conséquent être tiraillé entre deux logiques se réclamant toute deux d'une forme d'universel : d'un côté la science, on souhaite instruire des savants afin de faire progresser la connaissance globale par l'étude des langues et des textes, de l'autre l'intérêt national, il s'agit de former des experts en langues orientales capables de faciliter les échanges afin de faire primer les intérêts de la France, que ce soit dans la diplomatie ou le commerce.

Malgré l'existence de l'École des Jeunes de Langues, le contexte de la Révolution française rend nécessaire la création d'une autre institution dans laquelle seront également enseignées les langues orientales. La plupart des drogmans formés à l'École des Jeunes de Langues font en effet défection pour proposer leurs services à d'autres États suite à l'abolition de leurs pensions par l'Assemblée constituante. Il s'agit alors pour le nouveau gouvernement de former rapidement de nouveaux interprètes en langues orientales. L'École spéciale des langues orientales est ainsi fondée avec l'adoption du décret du 10 germinal de l'an III (soit le 30 mars 1795) par la Convention.

La personnalité ayant joué un rôle essentiel dans la création de cette nouvelle école est Louis-Mathieu Langlès qui porte ce projet auprès des parlementaires dès 1790 et qui y occupera la chaire de persan. On prévoit d'y enseigner également le turc et l'arabe « littéraire et vulgaire » (Labrousse, 1995, p. 25). Cette distinction faite entre deux variétés d'arabe est assez symptomatique de la prégnance des deux logiques évoquées précédemment au sein du nouvel établissement, comme c'était déjà le cas au sein de l'École des Jeunes de Langues. Comme son nom l'indique, l'arabe littéraire est celui des textes, privilégié par les philologues et les théologiens, alors que l'arabe vulgaire correspond aux différents dialectes parlés dans le monde arabophone, dont la maîtrise est nécessaire pour communiquer avec les acteurs locaux.

Le décret fondant la nouvelle école exige des professeurs que leur enseignement ne porte pas seulement sur les langues en elles-mêmes, mais également sur « les rapports politiques et commerciaux qu'ont avec la République française les nations qui parlent les langues qu'ils seront chargés d'enseigner » (Labrousse, 1995, p.25). Ainsi, si on se réfère au texte fondateur, l'École spéciale des langues orientales a vocation à former des professionnels au fait des réalités géopolitiques, capables de mobiliser leurs connaissances sur le terrain, et pas simplement des linguistes experts en langues orientales. Par ailleurs, il

est intéressant de noter que le nouvel établissement fait partie des « école de l'an III » au même titre que l'École Polytechnique, le Conservatoire des arts et métiers et l'École normale supérieure, toutes fondées la même année. Tous comme ces trois institutions, l'École spéciale des langues orientales est créée à un moment où la Convention thermidorienne doit urgemment se doter d'élites fidèles au nouveau régime afin de mettre en œuvre ses ambitions politiques (Labrousse, 1995).

Malgré cette orientation claire, l'aspect scientifique de l'étude des langues va peu à peu dominer les enseignements dispensés au sein de l'École spéciale des langues orientales. Cet infléchissement qui marquera l'établissement dans la première moitié du XIX^e siècle résulte en partie de l'action d'Antoine-Isaac Silvestre de Sacy, premier titulaire de la chaire d'arabe au sein de l'école avant de devenir son directeur en 1824. Sans ignorer les différents dialectes de l'arabe, celui-ci privilégie toutefois l'enseignement de l'arabe littéraire et oriente l'école vers la formation de savants plus habitués à l'étude des textes qu'à la pratique de la langue.

Le début du XIX^e voit également le déclin du corps des drogmans et de l'École des jeunes de langues, notamment pour des raisons budgétaires, qui va renforcer les orientations de Silvestre de Sacy. Il existe en effet une porosité entre le milieu des interprètes et celui des universitaires, les premiers apportant leurs connaissances pratiques des langues aux seconds, quand ils ne devenaient pas professeurs à leur tour. Ce déclin des Jeunes de Langues conduit ainsi une « mise à distance » des langues (Messaoudi, 2008, p. 66) qui sont dès lors plus étudiées que parlées au sein de l'École spéciale des langues orientales.

Cette inflexion savante de l'École va nourrir plusieurs projets de réforme portés par les élèves qui exigent dès 1848 le recrutement de répétiteurs afin de s'exercer à la pratique des langues, mais également par le pouvoir politique. La deuxième moitié du XIX^e siècle en France est en effet marquée par la reprise de la colonisation en Asie et en Afrique. L'État français souhaite donc se doter d'experts en langues et en civilisations « orientales » en mesure d'accompagner l'entreprise coloniale. Preuve de cette volonté de former des praticiens au sein de l'école, son diplôme donne accès à des postes aux Affaires étrangères, mais aussi au sein de l'administration coloniale en Algérie. De ce fait, on compte une majorité d'arabisants au sein des personnes étudiant à l'École spéciale des langues orientales à la fin du XIX^e siècle. Ce désir de réforme du côté de l'État français s'illustre également par la volonté de supprimer la chaire d'arabe littéraire pour n'enseigner que l'arabe vulgaire, soit celui pratiqué à l'oral par les arabophones. Ce projet va toutefois se

heurter au corps professoral de l'école soucieux de maintenir son autonomie dans le choix des enseignements.

L'un des enjeux fondamentaux de l'époque est également de développer l'excellence scientifique de la France face à la concurrence de l'Allemagne. Pour ces raisons, c'est finalement un modèle hybride alliant enseignement « savant » et « pratique » des langues ainsi que des matières telle que la géographie ou le droit qui sera retenu à l'issue d'une réforme actée en 1873. Celle-ci sanctionne également la fusion de l'École des Jeunes de langues avec l'École spéciale des langues orientales. Cette dernière demeure ainsi « le lieu d'une tension entre logique savante et logique politique, entre diplomatie orientale et administration coloniale » (Messaoudi, 2008, p. 367). Comme on le verra plus loin, la répartition de nos enquêtées entre deux conceptions des études arabes recoupe partiellement cette opposition entre praticiens et experts de la langue.

Au XX^e siècle, l'École spéciale des langues orientales hérite ainsi de deux traditions, celle des savants orientalistes, tournés vers la philologie et la linguistique, dont Silvestre de Sacy est le meilleur représentant, et celle des drogmans formés à l'École des Jeunes de Langues qui mettent leurs connaissances pratiques des langues au service des diplomates et des commerçants. En 1914, celle-ci devient l'École nationale des langues orientales vivantes (ENLOV) et obtient le statut de « grand établissement de l'enseignement supérieur ». Après la Seconde Guerre mondiale, l'établissement va devoir faire face à l'augmentation des effectifs étudiants qui conduit à sa refonte à l'issue des événements de Mai 1968. Un décret de 1971 acte ainsi le rattachement de l'Institut national des langues et civilisations orientales (renommé par la même occasion) à l'Université Paris III, ce qui lui permet en outre de décerner des diplômes nationaux tout en conservant une autonomie pédagogique. La loi Savary de 1984 met fin à ce rattachement et accorde à l'INALCO le statut de « grand établissement », lui permettant ainsi de conserver son autonomie mais également de sélectionner ses étudiants (Labrousse, 1995).

Pendant cette période, l'INALCO connaît plusieurs évolutions à différents niveaux. Comme indiqué précédemment, l'école doit tout d'abord s'adapter à la massification des études supérieures en France et accueillir un public étudiant à la fois plus nombreux et différent sur le plan sociologique. Alors que l'école formait moins d'une centaine d'élèves par an au début du XX^e siècle, le nombre d'étudiants s'élève désormais à 9000 si on se réfère aux chiffres donnés par l'INALCO. Au-delà de cet établissement, Alain Messaoudi évoque « une mutation du profil sociologique des étudiants, une partie d'entre eux étant des enfants d'immigrés maghrébins » qui touche les cursus universitaires en langue arabe (Messaoudi,

2013, p. 13). Nous verrons plus loin que cette tendance touche également le département « études arabes » de l'INALCO, à un degré moindre si l'on compare sa population à celle des cursus en langue arabe d'autres établissements. Accueillant historiquement une population restreinte issue des classes dirigeantes, des enfants de diplomates ou de commerçants par exemple, l'école voit donc son public étudiant se modifier en profondeur aussi bien quantitativement que qualitativement.

Par conséquent, l'INALCO a dû s'adapter à la forte augmentation des effectifs étudiants et à la concurrence universitaire induite par celle-ci en faisant évoluer la structure et le contenu de ses enseignements. On peut supposer que les changements en question se rapprochent de ceux impulsés au sein de l'Institut d'études politiques de Paris à la même période, visant entre autres à renforcer « la place de l'entreprise dans les débouchés des élèves » (Muxel, 2004, p. 23). Si l'établissement continue en effet de former des étudiants aux métiers attachés à la pratique des langues étrangères (traducteur, interprète, professeur de langue...) ainsi qu'à la recherche comme c'était le cas auparavant, de nouveaux cursus sont créés dans le courant des années 70. Afin de dispenser des formations en droit et en économie, le Centre de préparation aux échanges internationaux est fondé peu de temps après la réforme de 1971. À celui-ci se sont ajoutées plus tard des filières consacrées à l'ingénierie multilingue, au traitement automatique des langues ou encore à la communication interculturelle (Labrousse, 1995).

2. 2. Les spécificités du département « études arabes »

La place particulière qu'occupe actuellement l'INALCO dans le paysage universitaire français s'explique donc par une histoire longue et complexe, liée aux évolutions de la politique étrangère de l'État français et de l'enseignement supérieur. Il s'agit désormais de concentrer notre étude sur le département au sein duquel est enseignée la langue arabe pour comprendre au mieux le cadre dans lequel évoluent les étudiantes ayant fait l'objet de notre enquête. Nous nous arrêterons donc dans un premier temps sur l'organisation du cursus en langue arabe et sur la manière dont celui-ci est présenté au public (on étudiera ici les ressources disponibles sur le site internet de l'établissement). Pour finir, il s'agira de mettre en lumière les principales caractéristiques sociales des étudiants en langue arabe de l'INALCO, en se basant sur les régressions logistiques réalisées à partir de la base SISE pour l'année 2020-21 (voir tableau 6).

a. Un cursus en langue arabe entre théorie et pratique

Pour commencer, comme on l'a vu dans la partie dédiée à notre enquête de terrain, les étudiants du département « études arabes » se répartissent entre trois filières : « arabe littéral », « arabe oriental » et « arabe maghrébin ». La première, qui regroupe plus de 80 % des étudiants, se distingue des deux autres puisque l'accès en L1 n'est possible que pour les étudiants disposant de prérequis linguistiques, soit un certain niveau d'arabe littéral correspondant à 250 heures de cours au minimum. Pour les étudiants ne disposant pas de tels prérequis, deux formations d'un an intitulées « diplômes d'initiation » et « diplôme intensif » donnent respectivement accès à la L1 et à la L2 d'arabe littéral. Il est également possible de suivre ces formations courtes sans poursuite d'études au sein de l'INALCO.

Les enquêtées étudiant ou ayant étudié dans le cadre de ces diplômes évoquent ainsi la diversité des profils au sein de leurs promotions. Si notre enquête s'est concentrée sur les étudiants en formation initiale, il faut rappeler que la formation continue permet également aux professionnels d'étudier la langue arabe au sein de l'INALCO. Un travail de recherche plus large sur les arabisants français permettrait par ailleurs de mettre au jour leurs motivations et les secteurs dont sont issus cette catégorie spécifique d'étudiants.

Parmi les cours dispensés dans le cadre des trois filières du département « études arabes », on peut distinguer les cours de langue arabe, incluant la pratique orale, écrite, la grammaire et la traduction, de ceux dits « de civilisation » dans le cadre desquels sont enseignées la littérature, l'histoire, la géographie ou encore l'anthropologie. En plus de ces deux catégories de cours, les étudiants de la filière « arabe littéral » sont également invités à choisir un dialecte à étudier parmi les variétés enseignées à l'INALCO, tandis que ceux des filières « arabe maghrébin » et « arabe oriental » suivent des cours d'initiation à l'arabe littéral. On retrouve ici le compromis trouvé à la fin du XIX^e siècle au sein de l'École spéciale des langues orientales entre l'enseignement pratique et théorique de la langue.

Comme cela est indiqué dès la première phrase dans la plaquette présentant la licence d'arabe, « étudier l'arabe à l'INALCO, c'est apprendre à lire, à écrire et à parler l'arabe ce qui suppose d'acquérir plusieurs langues : l'arabe littéral et un ou plusieurs « dialectes » parlés dans les différents pays arabes. » (« Arabe littéral. Licence LLCER Moyen-Orient Maghreb 2021-2022 »). L'accent est plus mis sur la complémentarité que l'opposition entre les deux variétés d'arabe dont l'apprentissage est nécessaire, en plus des cours de civilisation par les biais desquels les étudiants sont censés acquérir des connaissances sur l'aire arabophone.

Comment on l'a fait remarquer plus haut, l'éventail des enseignements dispensés au sein de l'INALCO s'est également élargi à partir des années 70. Au sein du département « études arabes », les étudiants sont invités à choisir un « parcours » à partir de la L2 qui leur permettra de privilégier l'étude de certaines thématiques ou certaines disciplines. Ils se répartissent donc entre d'un côté, les parcours « régional » et « thématique et disciplinaire », plus axés sur l'étude des langues et civilisations, et de l'autre et le parcours « professionnalisant » qui propose différentes spécialités telles que les relations internationales, le commerce ou encore la communication. À ce niveau, les entretiens conduits auprès de nos enquêtées ont permis de mettre au jour les différentes manières dont celles-ci justifient leurs choix de cours, qu'ils s'agissent des « parcours » à partir de la L2 ou des dialectes étudiés. C'est à partir de ces différentes orientations mises en avant par les enquêtées qu'on a pu distinguer par la suite deux parcours étudiants idéal-typiques propres aux étudiants arabisants de l'INALCO.

À l'issue de leur licence, s'ils souhaitent poursuivre leurs études à l'INALCO, les étudiants ont la possibilité de continuer d'étudier la langue et la civilisation arabe au sein du master LLCER éponyme (en se spécialisant soit en arabe littéral, soit en arabe maghrébin), ou d'intégrer un des 8 autres masters de l'établissement correspondant à différentes spécialités professionnelles. À cet égard, il est intéressant de s'arrêter sur les débouchés professionnels de ces formations tels qu'ils sont présentés par l'INALCO. Ceux-ci englobent à la fois les métiers liés à la pratique des langues, comme ceux de la traduction, les métiers propres à certains secteurs économiques comme le commerce ou le tourisme, les métiers liés aux différentes institutions du champ des relations internationales (diplomatie, ONG) et enfin ceux de l'enseignement et de la recherche (« Débouchés professionnels »).

Dans le cas précis de l'arabe littéral, celui-ci est présenté à la fois comme une langue internationale « dont l'usage s'impose dans le monde moderne pour des besoins économiques, des besoins d'échange et des besoins culturels », et comme une langue ancienne qui « permet l'accès à des textes vieux de plus d'un millénaire et demi » (« Arabe littéral »). Ici, on voit de nouveau apparaître l'opposition liée à la nature duale de l'arabe entre d'une part, l'aspect pratique et actuel de la langue, et de l'autre, son aspect théorique et littéraire.

En l'occurrence, toutes nos enquêtées n'envisagent pas nécessairement d'intégrer un master de l'INALCO, nous verrons par la suite les différentes raisons évoquées. Il n'a pas été possible de déterminer la proportion d'étudiants du département « études arabes » intégrant par la suite un master au sein du même établissement à partir des statistiques

disponibles. C'est ce hiatus existant potentiellement entre la licence et le master au niveau des profils étudiants qui nous a ainsi amené à nous concentrer sur les étudiants en licence d'arabe. En revanche, nous pouvons déterminer les caractéristiques sociales de ces étudiants en licence grâce à l'exploitation de la base de données « Système d'information sur le suivi étudiant » produite par la Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'année 2020-2021 (SIES, 2021).

b. Le double positionnement social de notre population étudiante

Ici, on s'attellera notamment à situer ces étudiants (N=706) au sein de deux populations plus larges dont ils constituent une partie plus ou moins importante : l'ensemble des étudiants arabisants dans l'enseignement supérieur (N=2389) et les étudiants en licence de l'INALCO (N=4575). Au niveau de la France, l'INALCO concentre 29,6 % des étudiants en licence de langue arabe et constitue de ce fait le premier pôle d'enseignement de cette langue. Ses effectifs sont en effet trois fois supérieurs à ceux des autres établissements les plus importants, comme l'Université de Lille (10 %), Sorbonne Université (8,6 %) et l'Université Paris 3 (8,3 %). Cette place centrale est évidemment à rapporter à l'histoire particulière de l'INALCO que nous avons précédemment détaillée. Par ailleurs, en ajoutant l'Université Paris 8 où étudient 5,9 % des étudiants en licence d'arabe, on constate que plus de la moitié (52,4 %) sont inscrits dans des établissements situés dans la capitale.

Nous allons à présent voir quelles sont les principales caractéristiques distinguant les étudiants en licence d'arabe de l'INALCO de ceux étudiants dans d'autres établissements. On peut d'ores et déjà se faire une idée concernant leur origine sociale en se basant sur la catégorie socio-professionnelle du parent 1, telle qu'elle est renseignée dans la base de données SISE (voir tableau 3). La première différence notable est la proportion d'étudiants dont le parent 1 appartient à la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures » qui s'élève à 20,1 % pour les étudiants de l'INALCO contre seulement 9,1 % dans les autres établissements.

La régression logistique réalisée à partir de cette base nous informe ainsi que par rapport à un étudiant en licence d'arabe dont le parent 1 appartient à la catégorie « ouvriers », un étudiant a 1,82 fois plus de chances d'étudier à l'INALCO plutôt que dans un autre établissement si un de ses deux parents appartient aux classes supérieures. Ces caractéristiques sociales doivent être rapportées à l'origine géographique de ces étudiants. Par rapport à un étudiant dont les parents résident en dehors de la région Île-de-France, un étudiant a 21,56 fois plus de chances d'étudier à l'INALCO plutôt que dans un autre

établissement si ses parents résident à Paris et 11,23 fois plus de chances si ses parents résident dans un autre département de la région Île-de-France.

Cette origine sociale plus aisée des étudiants de l'INALCO semble se confirmer si l'on s'intéresse à la variable renseignant la série du baccalauréat des étudiants arabisants. On constate via notre régression logistique qu'un étudiant ayant obtenu un bac professionnel ou un bac technologique a respectivement 4 et 3,14 fois moins de chances d'étudier en licence d'arabe à l'INALCO plutôt que dans un autre établissement par rapport à un étudiant ayant obtenu un baccalauréat économique et social. Par conséquent, on peut déduire de ces statistiques que les étudiants en licence d'arabe de l'INALCO sont issus de familles en moyenne mieux dotées sur les plans économique et éducatif par rapport à ceux d'autres établissements universitaires.

Tableau 3 : PCS du parent 1 selon l'établissement* (en %)

	Indép.	CPIS	Prof. int.	Employés	Ouvriers	Retraités	Sans activité	NA
Ensemble	6,8	12,3	6,7	12,3	12,9	9,8	25	13,5
INALCO	7,2	20,1	9,1	13,3	11,6	8,4	12,9	16,9
Autres étab.	6,7	9,1	5,6	11,9	13,4	10,4	30,1	12,1

**Au vu des faibles pourcentages affichés pour la catégorie socio-professionnelle « Agriculteur », nous avons choisi de ne pas la prendre en compte dans ce tableau.*

Source : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES). Système d'information sur le suivi de l'étudiant - Universités : inscriptions - 2020-2021. Progedo-Adisp, 2021.

Nous pouvons par ailleurs supposer que l'établissement attire un grand nombre d'enfants issus de familles appartenant aux classes supérieures du fait de sa situation géographique et de la valeur élevée de ses diplômes, liée à son statut de « grand établissement ». Un travail de recherche plus poussé sur les étudiants arabisants permettrait de saisir d'autres variables que la catégorie socio-professionnelle de leurs parents afin de tendre vers une description plus précise des profils sociologiques de ces étudiants. Il serait alors possible de mettre en lumière d'éventuels principes de division permettant de classer les étudiants selon leurs caractéristiques sociales, mais également les établissements selon la structure de leurs populations étudiantes

Enfin, il est important de noter que la proportion d'étudiants originaires d'Afrique est nettement plus élevée dans les autres établissements par rapport à l'INALCO (26,4 % contre 7,6 %). En effet, un étudiant possédant la nationalité d'un pays africain a 3,6 fois moins de chances d'étudier à l'INALCO plutôt que dans un autre établissement par rapport à un étudiant ayant la nationalité d'un pays de l'Union européenne. Comme nous l'avons noté, une partie des étudiants du département « études arabes » de l'INALCO sont également

originaires du Maghreb, mais dans une proportion bien moins importante que dans les autres cursus de langue arabe si l'on se réfère aux statistiques présentées ici. En outre, nous pouvons faire l'hypothèse que la forte proportion de parents 1 notés « sans activité » pour les établissements autres que l'INALCO est corrélée à cette proportion plus importante d'étudiants étrangers. Cette corrélation hypothétique amène à s'interroger quant à la manière dont la PCS des parents des étudiants est renseignée au sein des établissements universitaires et pourrait s'expliquer par le fait que ces étudiants sont moins souvent familiers avec la nomenclature française relative aux professions et catégories socio-professionnelles.

Après avoir situé socialement les étudiants en licence du département « études arabes » de l'INALCO par rapport à ceux des autres établissements proposant des cursus en langue arabe, il s'agit à présent de les situer au sein de la population étudiante de l'INALCO. En termes d'effectifs, ceux-ci représentent 15,4 % des étudiants en licence, ce qui en fait la troisième langue la plus étudiée après le japonais (18,1 %) et le chinois (16,3 %). Parmi les autres langues enseignées à l'INALCO sur lesquelles on se basera pour comparer leurs étudiants à ceux du département « études arabes », on prendra également en compte les trois suivantes en termes d'effectifs, à savoir le coréen (10,1 %), le russe (6,7 %) et le turc (4,5 %).

En observant la répartition des étudiants selon la catégorie socio-professionnelle du parent 1 (voir tableau 4), on constate en premier lieu de fortes disparités entre d'une part, la population étudiante des cursus de langue russe et japonaise où la proportion de parents appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures est largement supérieure à celle de la population totale des étudiants en licence de l'INALCO (40,9 % et 38,2 % contre 26,7 % au niveau de l'établissement), et d'autre part, celle des cursus comme le chinois, l'arabe et surtout le turc, pour lesquels cette proportion est plus basse (respectivement 23 %, 20,1 % et 8,8 %).

A contrario, on note une proportion plus élevée de parents 1 appartenant aux catégories « ouvriers » et « sans activité » chez les étudiants en licence d'arabe par rapport à la moyenne de l'établissement (11,6 % et 12,9 % contre 9,9 % et 9,4 %). En termes de probabilité, par rapport à un étudiant dont un parent se classe parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures, un étudiant a en effet 1,9 fois plus de chance d'étudier l'arabe plutôt qu'une autre langue en licence à l'INALCO si un de ses parents appartient à la catégorie « ouvriers ».

Tableau 4 : PCS du parent 1 selon langue étudiée à l'INALCO* (en %)

	Indép.	CPIS	Prof. int.	Employés	Ouvriers	Retraités	Sans activité	NA
INALCO	7,4	26,7	10,5	17,7	9,9	6,5	9,4	11,6
Arabe	7,2	20,1	9,1	13,3	11,6	8,4	12,9	16,9
Turc	14,7	8,8	3,4	10,8	25	2,9	15,2	19,1
Russe	5,8	40,9	9,1	14,6	5,2	6,2	6,2	12
Japonais	5,8	38,2	12,7	19,3	5,9	6,8	6,9	4,2
Chinois	10,7	23	11,5	22,4	11,6	4,4	8,6	7,5
Coréen	5,4	28,8	15,7	21,1	10,1	6,9	9	2,8

**Au vu des faibles pourcentages affichés pour la catégorie socio-professionnelle « Agriculteur », nous avons choisi de ne pas la prendre en compte dans ce tableau.*

Source : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES). Système d'information sur le suivi de l'étudiant - Universités : inscriptions - 2020-2021. Progedo-Adisp, 2021.

Comme pour les étudiants arabisants d'autres établissements universitaires, la série du baccalauréat constitue également une variable intéressante à étudier afin de comparer les étudiants du département « études arabes » à ceux d'autre cursus de l'INALCO (voir tableau 5). On voit ainsi se dessiner un clivage entre d'un côté, les étudiants en japonais et en coréen dont environ la moitié a obtenu un bac littéraire, et de l'autre, des langues où les proportions sont plus équilibrées pour les différentes séries du baccalauréat.

Dans le cas des étudiants en langue arabe, on remarque que c'est parmi eux que la proportion d'individus ayant obtenu un baccalauréat économique et social est la plus élevée (31 %), alors que la proportion d'individus ayant obtenu un baccalauréat littéraire est la deuxième plus basse (20,3 %) après les étudiants en langue turque (18,6 %). Les résultats de notre régression logistique sont éloquentes à cet égard : par rapport à un étudiant ayant obtenu un bac L, un étudiant en licence ayant obtenu un bac ES a 2,7 fois plus de chances d'étudier l'arabe plutôt qu'une autre langue à l'INALCO. Nous tenterons d'expliquer les raisons de cette particularité des étudiants arabisants de l'INALCO dans la partie consacrée à leurs parcours universitaires.

Notre régression comprenant la variable renseignant l'âge des étudiants nous informe également que par rapport à un étudiant ayant entre 18 et 21 ans, un étudiant se situant dans la tranche d'âge entre 22 et 25 ans a 1,73 fois plus de chance d'étudier l'arabe plutôt qu'une autre langue à l'INALCO. La probabilité est peu ou prou la même pour un étudiant ayant entre 26 et 30 ans (1,72). Ici aussi, on tentera de mieux comprendre pourquoi ceux-ci y étudient à un âge plus tardif que les étudiants d'autres départements en se basant sur notre enquête.

Tableau 5 : Série du bac selon la langue étudiée à l'INALCO (en %)

	S	ES	L	Technologique	Professionnel	Dispense*
INALCO	22,9	21,7	31,4	10,5	6,5	7
Arabe	22,5	31	20,3	11,5	6,5	8,2
Turc	12,3	17,2	18,6	22,5	19,1	10,1
Russe	23,4	24,0	30,8	7,5	4,2	10,3
Japonais	24,6	20,5	47,1	3,5	1,4	2,8
Chinois	26,8	20,2	28,2	12,6	5,6	6,6
Coréen	23,4	21,3	51,4	1,5	0,4	1,9

*Cette catégorie rassemble très majoritairement les étudiants ayant intégré l'INALCO suite à l'obtention d'un diplôme étranger.

Source : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES). Système d'information sur le suivi de l'étudiant - Universités : inscriptions - 2020-2021. Progedo-Adisp, 2021.

Enfin, cette étude statistique ne serait pas complète sans évoquer la répartition des étudiants en licence d'arabe de l'INALCO selon le genre. Pour l'année universitaire 2020-2021, on compte 70,4 % de femmes au sein de cette population. Cette proportion correspond au ratio de genre au sein des cursus en langues, lettres et sciences humaines au sein desquels la proportion de femmes s'élève à 70 % pour la même année (MESRI, 2021). La surreprésentation des femmes au sein du département « études arabes » de l'INALCO, qui se reflète par ailleurs dans la composition de notre population d'enquêtées (10 femmes pour 4 hommes), fera l'objet d'une analyse plus loin dans ce mémoire.

Grâce à l'exploitation de la base SISE, on peut finalement esquisser un portrait sociologique de la population à laquelle appartiennent 13 de nos 14 enquêtées, à savoir les étudiants en licence d'arabe de l'INALCO. Ainsi, si l'on prend en compte les chances d'un étudiant arabisant d'y étudier plutôt que dans un autre établissement selon des variables comme la PCS du parent 1 ou la série du bac obtenu, il semble que ces étudiants proviennent plus souvent de familles appartenant aux classes sociales les mieux dotées. Du fait de sa localisation géographique et de son statut de « grand établissement » qui lui permet de sélectionner ses étudiants, on peut supposer que l'INALCO recrute une population proche de celles de certaines universités parisiennes ou d'autres établissements sélectifs comme l'Institut d'études politiques de Paris.

Cependant à l'échelle de l'INALCO, ces étudiants en licence d'arabe affichent des profils socio-économiques en moyenne plus populaires que ceux étudiant d'autres langues. Nous avons également noté certaines spécificités concernant leurs parcours scolaires et universitaires sur lesquelles nous reviendrons. Ce double positionnement des étudiants arabisant de l'INALCO se reflète par ailleurs dans la composition de notre population

d'enquêtées que nous avons choisi de diviser en deux catégories suite à nos entretiens. Pour pallier les limites inhérentes à l'approche statistique, il est en effet nécessaire de changer d'échelle en analysant les matériaux recueillis par le biais de notre enquête qualitative. Nous pourrions ainsi étudier plus finement les logiques présidant aux trajectoires de nos enquêtées.

Tableau 6 : Régressions logistiques

Variable	Modalité	Étudier l'arabe à l'INALCO et pas dans un autre établissement		Étudier l'arabe et pas une autre langue à l'INALCO	
		Rapport de chances	Sig.	Rapport de chances	Sig.
Sexe	Femme	Référence	Référence	Référence	Référence
	Homme	0,92	n.s.	0,86	n.s.
Âge	15-17 ans	0,18	n.s.	0,46	n.s.
	18-21 ans	Référence	Référence	Référence	Référence
	22-25 ans	1,35	*	1,73	***
	26-30 ans	1,25	n.s.	1,72	**
Département de résidence des parents	Étranger	1,71	n.s.	0,37	n.s.
	Paris	21,56	***	Référence	Référence
	Île de France hors Paris	11,23	***	0,83	n.s.
	Hors IdF	Référence	Référence	0,7	*
PCS du parent 1	Indépendants	0,99	n.s.	1,57	*
	CPIS	1,82	**	Référence	Référence
	Professions intermédiaires	1,41	n.s.	1,34	n.s.
	Employés	0,86	n.s.	1,1	n.s.
	Ouvriers	Référence	Référence	1,91	***
	Retraités	0,99	n.s.	1,62	**
	Sans activité	0,63	*	2,22	***
Série du baccalauréat	Bac pro	0,25	***	1,58	*
	Bac techno	0,32	***	1,69	**
	Dispense	0,18	***	2,03	**
	ES	Référence	Référence	2,7	***
	L	0,73	n.s.	Référence	Référence
	S	0,81	n.s.	1,78	***
Nationalité	Europe UE	Référence	Référence	Référence	Référence
	Afrique	0,28	***	2,16	***

Sig. : significativité – n.s. : non significatif - Significatif au seuil de 0 % : *** ; significatif au seuil de 0,1 % : ** ; significatif au seuil de 1 % : *.

Source : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES). Système d'information sur le suivi de l'étudiant - Universités : inscriptions - 2020-2021. Progedo-Adisp, 2021.

Partie 3 : Ascension ou reproduction sociale : des étudiantes aux trajectoires sociales diverses

En réalisant plusieurs entretiens avec des étudiantes du département « études arabes » de l'INALCO, nous souhaitions en premier lieu comprendre les raisons ayant conduit nos enquêtées à intégrer ce type précis de cursus. Au cours de ces entretiens, celles-ci ont donc été invitées à expliquer les motivations conscientes qui, à un moment de leur parcours, les ont amenées à étudier l'arabe dans cet établissement. Au-delà de cette dimension subjective, nous avons également souhaité comprendre quelles étaient les dispositions acquises par ces étudiantes au sein de différentes instances socialisatrices et mobilisées durant leurs parcours. Le concept de « disposition » doit ici être compris au sens que lui donne Bernard Lahire, c'est-à-dire toute « propension ou tendance à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière » incorporée par les individus via le processus de socialisation, dont l'actualisation dans certains contextes va déterminer leurs pratiques (Lahire, 2013, p. 139)

Nous nous sommes donc efforcés de recueillir auprès de tous nos enquêtées les informations permettant de les situer sociologiquement. On a cherché durant ces entretiens à rassembler le plus d'éléments sur leur socialisation familiale et scolaire, en abordant certes leur rapport avec leur famille et avec l'école, mais également leurs pratiques culturelles et leur vie sociale en dehors du cadre de l'INALCO. Pour une partie de nos enquêtées, le lien existant entre leurs études et les différents contextes dans lesquels elles avaient été amenées à évoluer faisait office d'évidence. Par conséquent, ces dernières ont souvent abordé ces thèmes sans y avoir été explicitement invitées au cours des entretiens.

C'est par ce biais que nous avons pu classer nos enquêtées dans deux catégories selon leurs trajectoires sociales, c'est-à-dire la « série de positions successivement occupées par un même agent [...] dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (Bourdieu, 1986, p. 71). En effet, il ne s'agira pas seulement de mettre en évidence les milieux sociaux dans lesquels nos enquêtées ont été socialisés avant leurs études, mais également de comprendre dans une perspective dynamique comment ces différents contextes de socialisation les ont amené à étudier l'arabe à l'INALCO. Dans le cas d'une enquête portant sur des étudiants et leurs trajectoires, il nous faudra notamment déterminer par quels biais s'est effectué l'« intériorisation des probabilités objectives de réussite scolaire en chances subjectives guidant les choix individuels », pour reprendre à nouveau le vocabulaire de Pierre Bourdieu (Dubar et Nicourd, 2017), pour ces deux types d'enquêtées.

On étudiera donc dans un premier temps un premier groupe d'étudiantes partageant une commune origine sociale marquée par la trajectoire particulière de leurs parents immigrés originaires des pays du Maghreb. En étudiant à l'INALCO, ces étudiantes en « reclassement social » connaissent une trajectoire sociale ascendante par rapport au milieu de leurs familles qui peut s'expliquer en partie par les ressources accumulées par ces derniers avant leur émigration en France. Avec cette première catégorie d'enquêtées, on s'intéressera donc aux « mobilités sociales en train de se faire » telles qu'elles peuvent être saisies via le recours aux méthodes qualitatives de la sociologie, comme nous y invitent Julie Pagis et Paul Pasquali (2016).

Dans un second temps, nous étudierons une seconde catégorie d'étudiantes, issues quant à elles de familles appartenant aux classes supérieures. Étudier l'arabe à l'INALCO constitue pour ces étudiantes un moyen de reproduire le statut social de leurs parents. Pour ce faire, elles peuvent en outre se reposer sur un certain nombre de capitaux accumulés au cours de leur vie. Nous analyserons donc le processus d'accumulation de ces capitaux et comment ceux-ci sont mobilisés par cette catégorie d'enquêtées dans le cadre de leurs études. Pour ces deux catégories d'étudiantes, il s'agira également d'étudier les différents rapports à la langue arabe qu'induisent leurs trajectoires sociales.

Si certaines de nos enquêtées partagent des caractéristiques transcendant la division à laquelle nous avons procédé, nous aurons l'occasion de montrer que ces similarités apparentes résultent en réalité de causes divergentes en fonction de la catégorie dans laquelle elles se situent. On trouve par exemple dans nos deux catégories des étudiantes ayant débuté leurs études à l'INALCO suite à une réorientation. Nous verrons toutefois que les causes de cette réorientation diffèrent selon le milieu social d'origine de l'étudiante concernée. En outre, cette catégorisation à laquelle nous avons recours relève évidemment de la construction idéal-typique qui implique de prendre en considération les caractéristiques communes de nos enquêtées et de faire abstraction de ce qui les sépare sur le plan sociologique. À ce titre, nous étudierons également les dissemblances pouvant apparaître entre les individus à l'intérieur de ces deux catégories.

3. 1. Des enfants des classes populaires immigrées en « reclassement social »

Au cours de notre enquête, nous avons été surpris par la récurrence d'un profil sociologique chez nos enquêtées. Il s'est en effet avéré que plusieurs d'entre elles partageaient un certain nombre de caractéristiques sociales que nous allons à présent étudier. Ces étudiantes issues de familles ayant immigré en France depuis le Maghreb connaissent par le biais de leurs études à l'INALCO une trajectoire les éloignant du milieu

social populaire auquel appartiennent leurs parents. En effet, malgré leur position sociale dominée, ceux-ci ont pu leur transmettre des ressources ayant facilité leur réussite scolaire. On s'attellera donc à mettre en lumière les spécificités propres à ce type de trajectoire rencontrés plusieurs fois au cours de notre enquête.

Dans cette optique, nous reviendrons dans un premier temps sur les conditions historiques et sociales rendant possible l'accès aux études supérieures pour ces descendantes d'immigrés. Comme nous l'avons observé durant notre enquête, cette catégorie semble constituer en l'occurrence une partie non négligeable de la population étudiante du département « études arabes » de l'INALCO. Par la suite, nous étudierons les mécanismes conduisant ces étudiantes à faire l'expérience d'un « reclassement social » par rapport à leurs parents immigrés. Enfin, il faudra également aborder le rapport que ces dernières entretiennent à la langue de leurs parents, et plus généralement à leur « culture d'origine », pour comprendre le cheminement les ayant conduites à étudier l'arabe au sein de l'INALCO.

a. Des conditions historiques et sociales d'accès aux études supérieures

Durant nos observations, nous avons tout d'abord noté la forte proportion d'étudiants portant un nom à consonance arabe au sein des cours du département « études arabes » à l'INALCO. Pour avancer cela, nous nous basons principalement sur les informations recueillies grâce aux fiches d'informations distribuées durant ces cours ainsi que sur les feuilles de présence que nous avons eu l'occasion de voir passer au même moment. Si le prénom peut constituer un indicateur de l'origine ethnique des individus (Coulmont, 2022), tout comme le nom de famille, il ne nous permet pas dans ce cas de figure de tirer des conclusions définitives sur le profil de ces étudiants. Un nom à consonance arabe peut en effet être porté par un individu ayant grandi en France dont les parents sont originaires d'un pays arabophone ou par un étudiant étranger venu étudier en France. Cet élément ne nous informe pas nous plus sur l'origine géographique de ces étudiants ou de leurs familles puisque la langue arabe est pratiquée aussi bien en Afrique du Nord qu'au Proche-Orient.

Notre enquête nous laisse toutefois supposer qu'une partie importante de ces étudiants sont issus de familles comprenant au moins un parent immigré ou descendant d'immigré originaire de Maghreb, puisque c'est le cas de la majorité de nos enquêtées. Comme on le verra plus tard dans ce mémoire, l'origine maghrébine de ces étudiantes ne signifie pas qu'ils soient nécessairement issus de milieux sociaux défavorisés. Une fraction des individus issus de familles maghrébines a en effet connu l'ascension sociale par le biais de l'école ou du monde associatif, et appartient désormais aux classes moyennes voire

supérieures, comme l'ont montré plusieurs travaux en sciences sociales (Wihtol de Wenden, 2001 ; Beaud, 2018).

Toutefois, la profession des parents d'une partie de nos enquêtées d'origine maghrébine les rattachent effectivement aux classes populaires, comme c'est le cas pour une partie conséquente des individus ayant grandi dans un contexte familial similaire. En se basant sur les données de l'enquête Trajectoires et origines (TeO) de l'INED, Emmanuelle Santelli révèle ainsi que 26 % des descendants d'immigrés maghrébins et turcs résident en « zone urbaine sensible » contre seulement 3,5 % de la « population majoritaire », soit les individus sans origine migratoire (2016). Cette présence d'enfants de familles immigrées appartenant aux catégories populaires au sein des cours d'arabe dispensé à l'INALCO nous invite en premier lieu à revenir sur le processus historique de massification des études supérieures qui a eu lieu à partir des années 80 en France.

Durant cette période, l'enseignement supérieur français a vu ses effectifs augmenter suite au doublement de la population de bacheliers, passée de 30 à 63 % entre 1985 et 1995. L'objectif d'« amener plus de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » fixé par le Ministre de l'éducation nationale de l'époque, Jean-Pierre Chevènement, permet ainsi à de nouvelles catégories de lycéens, majoritairement issus des classes populaires, d'accéder aux études supérieures. Pour les premières générations ayant bénéficié de cette politique, cet accès facilité au supérieur a certes permis à certains individus de connaître des trajectoires sociales ascendantes, mais a pu également produire une forme de frustration chez certains individus confrontés à l'échec du fait de mauvaises dispositions vis à vis de l'institution universitaire. Ces parcours individuels marqués par l'espérance puis la déception vis à vis des études supérieures ont été étudiés par Stéphane Beaud dans son enquête conduite auprès de plusieurs enfants de familles immigrées populaires ayant accédé à l'université après l'obtention du baccalauréat (2003).

Outre la différence d'époque, nos enquêtées se distinguent également sur certains points. Ces différences permettent de comprendre ce qui a rendu possible non seulement leur réussite scolaire mais également leur accès à un établissement sélectif tel que l'INALCO, et ce malgré leur origine populaire. Comme nous l'avons déjà souligné, ces enquêtées sont très majoritairement des filles, contrairement aux étudiants suivis par Stéphane Beaud. Ici, on examinera donc l'effet du genre sur le rapport à l'école des descendants d'immigrés en mobilisant à nouveau des statistiques réalisées à partir de l'enquête TeO réalisée en 2008 (Brinbaum et al., 2012). La catégorie « enfants d'immigrés »

mobilisée ici englobe les descendants d'immigrés nés en France et ceux nés à l'étranger ayant fréquenté l'enseignement primaire français.

On apprend tout d'abord qu'au sein de la population des 20-35 ans, les enfants d'immigrés originaires du Maghreb ont en moyenne moins de chance que ceux de la population majoritaire d'être diplômés au-delà du brevet des collèges et d'obtenir le baccalauréat (voir tableau 7). Ces chances varient cependant selon le genre comme le suggère les taux plus élevés de bacheliers ainsi que les taux moins élevés de non diplômés chez les femmes issues de familles maghrébines par rapport aux hommes du même groupe. La différence est particulièrement marquée pour les enfants d'immigrés marocains ou tunisiens avec une proportion de non diplômés de 14 % et 69 % de bachelières contre respectivement 26 % et 51 % pour les hommes.

Tableau 7 : Taux de non diplômés et de bacheliers chez les enfants d'immigrés maghrébins (en %)

	%age de non diplômés après le brevet			%age de bacheliers		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Population majoritaire	12	10	11	66	71	68
Algérie	25	23	24	49	58	53
Maroc ou Tunisie	26	14	20	51	69	60

Source : Brinbaum Yaël, et al. « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire – Immigrés et descendants d'immigrés en France ». Insee Références, Immigrés et descendants d'immigrés en France, 2012, p. 43-59.

À classe sociale égale, selon le modèle de régression logistique développé par les auteurs, il s'avère même que ces femmes issues de familles marocaines ou tunisiennes ont 1,8 fois plus de chances d'obtenir le baccalauréat que ceux de la population majoritaire. Pour les enfants d'immigrés algériens, les chances de ne pas être diplômés diminuent quand on neutralise l'effet de la CSP des parents. Dans tous les cas, les femmes se caractérisent par une meilleure réussite scolaire que les hommes chez les enfants d'immigrés maghrébins. Cependant, comme le soulignent les auteurs, les chiffres avancés ici ne permettent pas de déterminer la répartition des enfants d'immigrés selon la série du baccalauréat et le type de filière suivie dans le supérieur.

Un certain nombre d'enquêtes de terrain ont permis de mettre en lumière les facteurs spécifiques aux familles immigrées du Maghreb pouvant expliquer la réussite scolaire de ces femmes malgré leur origine populaire. Parmi ces facteurs, les normes de genre en vigueur dans ces familles, en particulier celles relatives au travail domestique, jouent un rôle clé

dans cette incorporation de « dispositions ascétiques » favorisant la capacité à s'imposer un travail ou un exercice individuel (Lahire, 2002, p. 164). La perspective d'une émancipation de la sphère familiale par la voie universitaire peut également conduire ces personnes à s'investir dans le travail scolaire.

Dans l'ouvrage tiré de son enquête mentionné précédemment, Stéphane Beaud résume assez bien la manière dont un tel milieu social défavorisé peut produire des conditions favorables à la réussite scolaire dans le cas précis des filles de familles populaires originaires du Maghreb : « Protégées de la « culture de rue », elles ont puissamment intérêt à la poursuite d'études. Leur socialisation en tant que filles (la relative réclusion au domicile familial, la double journée de travail dans les familles nombreuses) leur donne un avantage décisif dans leur scolarité : c'est comme une préparation à l'ascèse scolaire qui est un des gages de la réussite dans les études supérieures. » (Beaud, 2003, p. 328).

Son enquête auprès des huit enfants de la famille Belhoumi montre ainsi la forte différenciation des trajectoires sociales induite par le genre parmi les membres d'une même fratrie (2008). En outre, cet ouvrage met également en évidence la manière dont les stratégies familiales ainsi que l'aide apportée par des frères et sœurs plus âgés favorisent la réussite scolaire de ces enfants d'immigrés, lorsque la « configuration familiale » le permet. C'est par le biais de ce concept que Bernard Lahire a cherché à comprendre comment des enfants de familles populaires pouvaient s'adapter de manière très différente aux impératifs scolaires, en grandissant pourtant au sein de ménages classés dans la même catégorie selon des variables de nature statistique comme la catégorie socio-professionnelle ou le niveau de diplôme (Lahire, 1995, p. 32). Étant circonscrite au cadre universitaire, notre enquête ne nous a pas permis d'étudier de façon détaillée les différents aspects des « configurations familiales » dans lesquelles ont été socialisées nos enquêtées, comme par exemple le rapport à la culture écrite des parents ou encore le type d'autorité exercé.

Les différents entretiens menés à l'INALCO nous ont toutefois donné l'opportunité de mettre au jour les ressources dont disposent les familles de nos enquêtées et les stratégies mises en place par celles-ci pour assurer leur réussite dans le cadre scolaire. Il s'agira donc maintenant d'analyser les spécificités d'ordre familial qui caractérisent nos enquêtées et d'expliquer comment celles-ci ont en partie déterminé les trajectoires les ayant conduit à l'INALCO.

b. Les ressources et handicaps de familles immigrées en déclassement social

Outre leur origine immigrée et populaire, les étudiantes de la première catégorie que nous avons définie ont grandi dans un contexte familial particulier. Leurs parents se distinguent en effet par un capital culturel d'importance variable acquis dans le pays d'origine avant leur migration, sous forme de titres scolaires notamment. Malgré le déclassement social subi par ces individus du fait de la non-reconnaissance de leurs diplômes sur le marché de l'emploi français, ils sont néanmoins en mesure de transmettre à leurs enfants un capital culturel objectif, sous forme de dispositions coïncidant aux réquisits de l'institution scolaire, ainsi qu'une bonne volonté vis-à-vis de l'école se muant souvent en désir d'ascension sociale.

C'est le cas de Selma qui étudie l'arabe oriental en troisième année de licence. Cette étudiante cumule toutes les caractéristiques qui nous ont amené à rassembler une partie de nos enquêtées dans cette première catégorie. À ce titre, elle constitue un « parangon », pour parler en termes statistiques, et sera citée plusieurs fois. Les profils des étudiantes que nous allons désormais étudier présentent néanmoins des variations qu'il est important de noter. Si elles sont en majorité nées de parents immigrés en France à l'âge adulte, certaines sont également issues de couples « mixtes », incluant un parent descendant d'immigré ou n'ayant pas d'origine migratoire. Sur le plan socio-économique, certaines informations transmises par les enquêtées nous laissent penser que leurs parents se rapprochent des classes moyennes. C'est par exemple le cas de Nawel qui me parle du « super bon boulot » de son père, travaillant dans les transports, qui permet en effet à sa famille de disposer de deux logements en France.

Quand nous évoquons son milieu social d'origine, Selma se reconnaît quant à elle dans l'appellation « petite classe moyenne » que je lui suggère. Sa famille réside dans une ville de la région parisienne dotée d'une forte population issue de l'immigration à laquelle est attachée une image de « banlieue sensible ». Son père, né en France d'un couple franco-algérien, mais ayant vécu en Algérie de ses 12 à 24 ans, occupe un poste de chargé d'affaire dans une entreprise au sein de laquelle il travaillait comme plombier-chauffagiste, et sa mère, née en Algérie, est actuellement au chômage. Au fil de l'entretien elle m'informe que ses parents ont fait des études en Algérie, mais que ceux-ci n'ont pas pu les faire valoir une fois arrivés en France dans le contexte de la « décennie noire » :

Et qu'est-ce qui font tes deux parents là actuellement comme travail ? Pourquoi est-ce qu'ils sont venus en France ?

Ma mère elle vient tout simplement d'être au chômage et mon père actuellement il est chargé d'affaire mais pour une entreprise de tout ce qui est plomberie. En fait c'est un peu compliqué mon père parce qu'en même temps il est plombier-chauffagiste mais il fait aussi chargé d'affaire dans l'entreprise où il travaille. Enfin il est un peu multi-casquette, il va sur les chantiers aussi, il est ouvrier donc.. Mais de base en fait quand il est arrivé mon père, enfin quand il est revenu plutôt en France, à la base en fait il voulait pas s'installer définitivement. Et forcément après avec tout ce qui s'est passé en Algérie, la décennie noire, même ma mère elle dit "C'est pas possible" et surtout à El Aouana [ville d'origine de son père en Kabylie]. À El Aouana on avait vraiment enfin.. Quand mon père il me raconte, enfin c'était terrible quoi, ils toquaient chez toi, ils te retournaient ta maison. Il m'a dit parfois tu te réveillais et tu voyais une tête dans la..

Enfin voilà c'était terrible et ma mère elle m'a dit "Enfin je peux pas élever.. Je veux pas en fait élever mes enfants dans..". C'est mon père donc forcément il était d'accord mais de base quand il est revenu c'était pas prévu de s'installer donc il a fait des petits boulots tu vois agent de sécurité, il a appris la plomberie, il a fait un BEP je crois. Enfin il a fait plusieurs tu vois un CAP après un BEP etc, de commis d'entreprise, il voulait ouvrir aussi sa petite boîte et voilà. Donc après de fil en aiguille plombier-chauffagiste etc, et après enfin vu que là maintenant il a des problèmes de dos parce que forcément il a été sur les chantiers toute sa vie, c'est pour ça qu'il préfère prendre des postes comme chargé d'affaire, employé tout simplement. Mais de base en fait mon père il est infirmier en Algérie.

Il a un diplôme algérien d'infirmier ?

Oui il a un diplôme. En fait il a pas eu le bac en Algérie parce que forcément son niveau d'arabe littéraire il était naze vu qu'il est né en France, il a grandi jusqu'à 12 ans etc. [...] Mais il a réussi, enfin je sais pas, il a fait une sorte de formation en Algérie. Enfin je sais pas comment mais vu qu'il avait quand même le niveau bac, ce qu'ils appellent là-bas, il a pu faire pendant deux trois ans une sorte de formation pour devenir infirmier. Et il a travaillé hein, il a travaillé à l'hôpital en tant qu'infirmier etc. Et c'est comme ça aussi qu'il a vu malheureusement les horreurs de la décennie noire aussi. Et ouais en fait quand il est revenu en France, vu que de base c'était pas forcément son projet de rester, en fait quand il est venu en France ils lui ont dit.. En fait concrètement ils lui ont dit que son diplôme il vaut rien quoi. Ils lui ont dit "Si vous voulez pratiquer en tant qu'infirmier...".

Il faut un diplôme français...

Ouais "Vous refaites deux ans.". Et mon père en fait "Bah non je vais pas rester deux ans, je veux juste faire un peu d'argent et rentrer tu vois", donc il a pas fait mais parfois il le regrette. Il le regrette parce qu'il a encore ses.. Forcément il a pratiqué pendant longtemps etc, il a encore toutes ses connaissances. Et moi en fait quand j'étais petite je comprenais pas, je me disais "Mais comment il connaît tout ça sur.. ?". Tu vois comme faire une piqûre, et en fait c'est en grandissant qu'il m'a dit "Ben j'étais infirmier.". Parce que pour moi mon père, c'est toujours comme disait ma mère "Il est plombier.". Donc quand on me dit "Il fait quoi ton père ? Il est plombier.". Et j'aurais jamais pensé qu'il a.. Enfin avant de lui demander et tout, qu'il était infirmier quoi. Mais ouais parfois il le regrette, il dit "Si j'avais su, peut-être que j'aurais fait ces deux ans.". Il m'a dit "Ça m'aurait peut être épargné les problèmes de dos, et toutes les difficultés, mêmes les difficultés financières", et ouais.

Et ma mère en fait, elle aussi elle a pas eu son bac mais elle a eu le niveau en fait, et elle a fait un CAP de secrétariat en Algérie, de comptabilité et secrétariat. Mais encore elle est venue en France ça valait rien, alors qu'en Algérie elle avait même trouvé des boulots etc. Mais après elle s'est mariée, elle est

venue en France. Mais une fois venue en France on lui a dit en gros "Même si vous avez fait deux trois ans ça vaut rien.". Alors que pendant ces deux trois ans quand même, enfin c'était de la vraie compta, on lui apprenait à.. À l'époque c'était quoi la dactylographie etc. Elle avait toutes les compétences mais bah on lui disait non, on lui offrait que les boulots on va dire vus comme.. Pas inférieurs mais tu vois sous-qualifiés plutôt.

Tertiaire, dans les services...

Oui, alors qu'en Algérie on lui avait proposé un poste à Air Algérie, à la poste etc. Et elle vient en France elle voit ça en fait elle comprend pas. Donc elle a essayé de travailler un petit peu à la mairie, puis quand mon père a ouvert sa boîte elle a un petit peu aidé, tu vois tout ce qui est secrétariat etc. Mais ensuite en fait je pense que vu qu'elle.. C'est pour ça elle me dit "Je regrette de pas avoir eu mon bac et fait des études supérieures à l'université, peut-être que j'aurais eu le boulot que je mérite en France" tu vois. Mais ouais. Donc encore aujourd'hui tu vois, elle est demandeuse d'emploi elle cherche, mais on lui dit "Mais madame en fait vous avez toutes les qualifications.". Enfin elle a les qualifications, elle a l'expérience etc... Mais on lui dit "Euh vous pouvez pas faire ce que vous voulez parce que vous avez pas d'autre diplôme français" et ça franchement je le vois, c'est terrible en fait je comprends pas.

Ce déclassement social subi par ses deux parents est lié à leur émigration « imprévue » en France, dans le contexte politique particulier qui était celui de l'Algérie dans les années 1990. Alors que ceux-ci projetaient de rester dans ce pays, où leurs diplômes respectifs leur donnaient la possibilité d'occuper des postes qualifiés, ils se voient refuser ces mêmes postes en France du fait de la non-convertibilité de leurs titres universitaires. C'est tardivement que Selma découvre que son père a pratiqué le métier d'infirmier dans sa jeunesse alors qu'elle l'assimilait jusque-là à son métier de plombier. De la même manière, avant de quitter l'Algérie, sa mère, actuellement au chômage, avait la possibilité d'occuper des postes coïncidant avec sa formation en secrétariat. Pour cette raison, tous deux expriment leurs « regrets » de ne pas avoir repris leurs études en France à leurs enfants. Ce déclassement a en effet un impact sur leurs ressources financières et sur leurs conditions de travail, pénibles sur le plan physique pour le père de Selma.

Cette dernière, qui se décrit comme une très bonne élève durant sa scolarité, est parfaitement consciente que ce sont ces regrets liés à leur situation de déclassement qui les a poussés à encourager la réussite de leurs enfants à l'école. À ce titre, l'expression de « charge mentale » qu'elle utilise exprime bien cette dette qu'elle a l'impression d'avoir vis à vis de ses parents qui ont dû occuper des emplois moins bien rémunérés économiquement et symboliquement que ceux qu'ils auraient pu occuper en Algérie :

Du coup est-ce que tu penses qu'ils t'ont poussé à faire des études pour cette raison ?

Ah oui complètement, ah mais enfin.. Pour mes parents c'est.. En fait on avait pas d'autre possibilité, c'était les études.

La réussite ou rien.

En fait voilà c'est ça, c'est une grosse charge mentale je vais pas te mentir. Mais oui enfin mon père pour lui c'est impensable. Il m'a dit "Enfin c'est impensable que vous êtes sous mon toit et que vous faites rien, il faut que vous fassiez quelque chose.". Tu vois pas forcément université ou quoi mais il m'a dit "Je veux que vous fassiez quelque chose, que ce soit un BEP ou.. En fait je veux pas que vous restez à la maison sans rien, je veux que vous étudiiez que vous allez jusqu'au bout, que vous ayez votre bac etc. Pour que en fait vous ayez un diplôme français et que vous n'ayez pas les mêmes galères que nous.". Mais oui pour mes deux parents, et même ma mère enfin.. Encore plus ma mère elle me dit, parce que parfois tu vois les gens ils ont cette.. comment on dit.. cette idée que oui les parents maghrébins ils poussent pas, surtout au niveau des filles, ils poussent pas les filles...

La démission des parents...

Voilà, c'est totalement faux. Enfin ma mère au contraire, même parfois quand je me plains elle me dit "C'est pas grave, faut que t'aies ton diplôme pour pas que tu sois comme moi.". Et en fait ça me rend triste quand elle me dit ça. Elle me dit "Je veux pas que tu sois comme moi." et donc elle m'a toujours poussée, même quand j'ai changé de fac. Elle a eu peur en fait quand je me suis réorientée, parce que quand je me suis réorientée en fait j'ai arrêté au bout du premier semestre ma licence pour tu vois travailler en attendant et en même temps faire mes recherches d'orientation etc, et faire des stages etc. Et ça l'a fait flipper parce qu'elle connaissait pas le système français. Et j'ai vu mes deux parents, même mon père il avait cette panique. Il m'a dit "Mais je comprends pas, il faut pas que tu restes sans rien même si t'aimes pas.". Alors que c'est difficile de rester, enfin surtout avec ce qu'on nous demande au niveau des cours etc. Quand t'aimes pas c'est très difficile de rester, ça plombe le moral. En plus nous en tant qu'enfants issus de parents immigrés, on a cette charge mentale en plus. C'est encore plus compliqué, on essaie de les rassurer et tout mais oui franchement.

Les parents de Selma insistent donc sur la nécessité d'obtenir un diplôme pour ne pas subir « les mêmes galères », pour reprendre ses mots. Pour cette raison, la réorientation de Selma, dont nous expliquerons les causes plus loin, est très mal vécue par son père et sa mère dans la mesure où c'est tout le projet qu'ils nourrissaient pour leur fille qui semble vaciller à ce moment.

Au cours de mes entretiens, j'ai ainsi été amené à rencontrer plusieurs étudiantes dans la même situation singulière, ici décrite avec beaucoup de précision par Selma. De la même manière, Nawel qui étudie l'arabe littéral en première année de licence et qui a vécu une partie de sa vie avec ses parents marocains en Espagne, me parle de sa mère ayant fait des études d'économie à Rabbat :

Et du coup ta mère qui a fait la fac au Maroc en français qu'est-ce qu'elle s'est retrouvée à faire comme métier en Espagne si elle avait..

En Espagne elle.. On en parlait hier en plus, elle m'a dit "Si j'avais eu le cerveau que j'ai aujourd'hui j'aurais peut-être fini mes études en Espagne.". Parce que du coup, en réalité elle a fait trois ans, mais elle s'est retrouvée avec un bac + 2 parce que y avait un problème de validation. Et en Espagne elle pouvait pas parce que le diplôme marocain il était pas reconnu. Je sais pas s'il est reconnu aujourd'hui

mais je pense pas. Et en plus mon père il avait un super bon boulot donc elle avait pas besoin, elle voulait pas travailler quoi, on en avait pas besoin, enfin financièrement. Et après quand on est venu en France, elle a vécu 20 ans en Espagne donc elle a perdu un peu la langue et elle a dû faire des petits boulots. Elle fait des formations, mais c'est pas forcément en lien avec ce qu'elle a étudié parce que du coup elle a eu son diplôme début année 2000 je pense donc...

Et qu'est-ce qu'ils font maintenant tes deux parents comme métiers ?

Alors ma mère elle est en formation, enfin elle est en réorientation professionnelle pour devenir médiatrice sociale, et mon père il travaille dans les transports et logistique. Mais il travaille en Espagne du coup il fait des allers-retours.

Comme Selma, Nawel me fait part des regrets exprimés par sa mère concernant son incapacité à faire valoir son niveau d'études en dehors de son pays d'origine. Dans ce cas également, cette frustration causée par le déclassement lié à la migration va se transmuter en volonté de voir ses enfants réussir à l'école, pour leur éviter d'occuper le même type d'emploi. Nawel m'informe plus tard pendant l'entretien que ses parents ont décidé de déménager d'Espagne en France pour garantir de meilleures études à leurs enfants. Quand je lui demande si elle a un job étudiant, elle m'explique que ses parents le lui interdisaient jusque récemment pour s'assurer qu'elle réussisse sa scolarité.

Le cas de Nawel nous invite également à prendre en compte la position occupée par les familles de leurs parents dans le pays de départ. Celle-ci m'indique que plusieurs membres de la famille de sa mère résident au Maroc où ils occupent des emplois stables et bien rémunérés :

Toi du coup tes parents sont venus en Europe mais la majorité de la famille est restée au Maroc ? Vous avez aussi des oncles et tantes qui sont..

Alors du côté de ma mère j'ai juste une tante qui est en Espagne, mais elle est venue après quand moi j'étais déjà née. Mais après tous mes autres oncles ou tantes ils ont des bons postes au Maroc du coup ils sont, j'ai un oncle qui est policier, officier, enfin je sais plus comment on dit, mais voilà officier. J'en ai un autre qui travaille pour l'OCP, c'est ce que je te disais du phosphate, j'ai mes tantes, y en a une qui est prof. Du coup ils gagnent bien leurs vies au Maroc du coup ils ont pas eu besoin, mais du côté de mon père, il a beaucoup de frères qui sont en Espagne, y en a qui sont aux États-Unis, en France, mais voilà.

Ainsi, les titres universitaires dont disposent les parents de ces descendantes d'immigrés sont à rapporter au statut de leurs familles qui peuvent également fournir d'autres ressources transmissibles après la migration. Le cas de Yosra, qui étudie l'arabe littéral en diplôme intensif et dont les parents viennent également du Maroc, est éloquent à ce titre. Son père semble également avoir subi le déclassement social suite à sa migration puisqu'elle me dit qu'il est ambulancier à la retraite après avoir été comptable au Maroc. Quant à sa mère, assistante médicale, elle m'en parle en termes élogieux en m'indiquant

qu'elle maîtrise plusieurs dialectes de l'arabe en plus du littéral. Quand je lui demande par courriel, après notre entretien, d'où lui viennent ces connaissances, elle me précise que sa mère vient d'une famille très influente au sein de la politique marocaine :

Premièrement, en ce qui concerne ma mère, la situation est un peu inédite puisque mon grand-père était un homme politique au Maroc et donc qu'elle a grandi dans la "noblesse" marocaine. Elle reste très humble à ce sujet en me disant qu'elle a appris les dialectes sur le tas (grâce à la radio, télévision etc..) et je pense qu'elle a pu bénéficier d'un climat très riche quand son père accueillait divers personnalités chez lui.

On peut ici supposer que dans ce milieu, la mère de Yosra a hérité de certaines dispositions (façons de se tenir, rapport d'aisance à la culture légitime...) favorisant la réussite scolaire, qu'elle a pu transmettre à sa fille par la suite. Cette dernière m'indique en effet avoir obtenu la mention « très bien » à son baccalauréat dans un lycée de la région du Massif central. Cette prise en considération du statut social des familles immigrées avant leur arrivée dans le pays d'immigration permet ainsi de mieux comprendre à la fois le déclassement social subi par les parents de nos enquêtées en passant d'un espace social à un autre, mais également le rattrapage permis par la transmission de certaines ressources culturelles à la génération suivante.

Dans un texte consacré au lien existant entre mobilité géographique et mobilité sociale Jennifer Bidet fait ainsi remarquer que « les trajectoires migratoires reliant des pays en développement ou émergents vers des pays riches occidentaux sont souvent marquées par des déclassements professionnels liés à la non-reconnaissance des diplômes, l'État d'immigration se réservant le monopole de certification du capital culturel institutionnalisé » (Bidet, 2018, p. 73). La typologie de Pierre Bourdieu, qui définit trois états du capital culturel (1979), permet en effet de mieux saisir l'impact de la migration sur la trajectoire sociale de certaines familles et de leurs enfants. Si le capital culturel institutionnalisé accumulé dans le pays de départ, sous forme de titres scolaires et universitaires, perd sa valeur dans le pays d'arrivée, les dispositions intériorisées par ces agents au cours d'un long travail de socialisation, qui forment le capital culturel incorporé, peuvent être transmises à leurs enfants, et permettent, en cas de transmission, leur bonne adaptation au cadre scolaire.

Comme on l'a dit, en plus de ce capital objectif transmis aux enfants, la trajectoire descendante de ces parents les conduit également à adopter des stratégies conscientes afin de favoriser leur réussite scolaire. Celles-ci font parfois l'objet de réappropriation par les enfants qui intériorisent alors cet impératif de réussite, comme Selma qui me parle de la « charge mentale » qu'elle et les autres membres de sa fratrie doivent porter. Au-delà des « capitaux cachés » dont ces étudiantes bénéficient, Pierre Bourdieu écrit à propos du

capital culturel incorporé qu'il est « l'objet d'une transmission héréditaire qui est toujours hautement dissimulée, voire invisible » (1979, p. 64), la situation de déclassement social de leurs parents et les attentes qu'elle suscite a également des effets psychologiques qui invitent à nuancer leur « bonne fortune » au cours de leur scolarité.

En plus de cette intériorisation des attentes parentales, mes enquêtées doivent faire face à un certain nombre d'obstacles liés aux conditions matérielles d'existence de leurs familles qui viennent contrebalancer le capital culturel transmis dans ce cadre. Certes, si leurs parents souhaitent leur donner les meilleures chances de réussite scolaire, les ressources qu'ils peuvent mobiliser sont également limitées du fait de leur statut d'immigrés. Parmi ces ressources culturelles mobilisables dans le cadre de stratégies d'ascension ou de reproduction sociale par l'école, le fait de connaître le système universitaire et de savoir orienter convenablement ses enfants a son importance (Draelants, 2014). Or, nous avons constaté au cours de nos entretiens que les parents de nos enquêtées avaient rarement joué un rôle actif à ce niveau, principalement du fait de leurs mauvaises connaissances des différentes filières accessibles après le baccalauréat.

Selma nous raconte ainsi la réaction surprise de ses parents après leur avoir parlé de la possibilité d'accéder à l'Institut d'études politiques de Paris via une Convention éducation prioritaire et de préparer le concours au sein de son lycée. Elle-même ignorait cette opportunité avant que son professeur d'histoire ne lui en parle et doit d'abord faire face à leur incrédulité quand elle les informe qu'il est possible pour elle d'entrer à Sciences Po. Liée à la fois à leur appartenance aux classes populaires et à leur condition d'immigrés, cette méconnaissance des opportunités offertes à leurs enfants chez les parents de mes enquêtées constitue un handicap réel face à d'autres lycéens mieux épaulés par leurs parents.

La figure revenant régulièrement au cours de mes entretiens est celle du ou de la professeure de lycée dont les conseils et les incitations viennent combler les lacunes parentales de ces étudiantes concernant leur orientation. De la même manière, dans son enquête auprès de lycéens issus de milieux populaires ayant intégré une classe préparatoire, Paul Pasquali évoque également « la récurrence dans les récits de tous les enquêtés des références à un ou plusieurs enseignants [...] qui ont converti des velléités fragiles en vocation unique. » (Pasquali, 2021, p. 68).

Le cas de Mansur, en L2 d'arabe littéral, diffère légèrement de celui-ci des étudiantes dont nous avons rapporté les propos jusqu'ici. Ce dernier intègre le système scolaire français tardivement après avoir quitté la Syrie avec sa famille. Il m'informe par ailleurs que

sa mère est restauratrice, après avoir occupé des postes de secrétaire, et que lui-même a dû travailler dès le lycée pour soutenir sa famille. Son bon niveau l'amène toutefois à être remarqué par son professeur de sciences économiques et sociales qu'il évoque à plusieurs reprises durant notre entretien pour souligner le rôle que celui-ci a joué dans son orientation après le baccalauréat. Ce professeur le pousse notamment à préparer le concours d'entrée à l'Institut d'études politiques de Paris :

Et du coup tu dis que t'as préparé Sciences Po pendant deux ans, t'avais une préparation spéciale ? T'avais des cours au lycée ?

Alors oui au lycée on avait des cours le samedi matin pour ceux qui voulaient préparer Sciences Po. Et j'avais un professeur, c'était mon professeur d'économie, c'est lui nous préparait. Tous les samedis même après les cours il m'emmenait dans la salle des profs pour travailler encore plus. Et surtout il s'intéressait beaucoup à moi vu que j'étais Syrien et tout, et donc voilà. [...]

Pourquoi en fait Sciences Po ? Comment est-ce que t'en as entendu parler déjà et pourquoi Sciences Po spécifiquement ?

Euh.. Comment en fait je pense c'était.. C'était en 2017, bah c'était je pense avec l'élection de Macron, euh.. J'avais un professeur qui admirait Macron un peu, et du coup il parlait souvent de son parcours académique et tout. Et du coup moi dans ma tête je pense que je me suis dit "Je veux faire de la politique.". C'était pas encore bien formé dans ma tête à l'époque, mais je voulais faire de la politique et pour moi je voyais que la meilleure voie c'était Sciences Po ensuite l'ENA. Donc c'est pour ça que je voulais surtout Sciences Po.

Il m'informe par la suite que sa mère n'avait aucune connaissance concernant le système universitaire français. Mansur doit donc se reposer exclusivement sur ce professeur pour être orienté convenablement selon ses possibilités et ses centres d'intérêt. Ce professeur ne joue pas seulement le rôle de guide, mais contribue également à susciter chez Mansur une vocation, via la figure d'Emmanuel Macron, qui le conduira à passer le concours d'entrée à Sciences Po.

C'est également par l'intermédiaire d'un membre du corps enseignant que la plupart de nos enquêtées prennent connaissance de l'existence de l'INALCO. On voit ici aussi comment leur milieu social d'origine conditionne leur connaissance des différentes filières de l'enseignement supérieur. Dans le cas d'Iman qui étudie la linguistique en master 2, c'est un professeur rencontré dans sa faculté de droit qui lui parle de l'INALCO pour la première fois après avoir remarqué que celle-ci ne s'épanouissait pas vraiment dans sa filière :

Et arrivée en première année j'ai eu ce prof et il m'a dit "Mlle Sobhi qu'est-ce que vous faites ici ?". Clairement, il m'a posé cette question et ça m'a un peu remis les pendules à l'heure, et j'ai réfléchi. Il m'a dit en plus.. Il avait compris par mon nom de famille que j'étais égyptienne, en tout cas d'origine égyptienne et il me dit "Pourquoi vous utilisez pas vos ressources, enfin finalement ce que vous avez

en bagage culturel ?", les langues etc qu'on peut avoir dans nos familles. Et il a raison, et c'est là qu'il m'a demandé.. qu'il m'a dit est-ce que je connaissais l'INALCO.

C'était un chargé de TD de droit international pénal et il m'a dit "Vous savez, il y a la journée de l'ambassadeur qui a lieu la dernière semaine du mois d'août et si vous voulez, allez-y. Inscrivez-vous et allez-y.". C'est là-bas que j'ai découvert l'INALCO vraiment, lui il m'en avait parlé un peu et c'est en discutant et en rencontrant des ambassadeurs que je me suis rendue compte que la plupart avait fait l'INALCO. L'INALCO par-là, j'entendais l'INALCO dans tous les discours et je me suis "Ah oui, pourquoi pas ?". Et puis je me suis intéressée, je me suis dit "Et-ce que bah finalement y a pas une filière arabe ?". Forcément y en a une.

Il lui suggère donc de mobiliser le « bagage culturel » que constitue sa maîtrise de l'arabe acquise dans le cadre familial pour s'orienter vers une autre filière qui lui permettra également d'accéder à des postes qualifiés. Ici c'est le métier d'ambassadeur qui permet à ce professeur de faire le lien entre le droit et l'arabe et de diriger Iman vers un cursus plus adapté à ses centres d'intérêt.

Iman, dont la mère est la fille d'immigrés algériens et dont le père est venu d'Égypte en France pour travailler dans la maçonnerie, fait en effet partie de ces étudiantes évoquées précédemment ayant intégré l'INALCO suite à une réorientation. Celles-ci ont généralement étudié un an au sein d'une autre filière universitaire après leur baccalauréat et se sont rendu compte à ce moment qu'ils ne souhaitent pas continuer dans cette voie. Il faut rapporter cette réorientation vers l'INALCO, parfois accompagnée du sentiment d'avoir « gâché une année », aux conditions d'orientation dans lesquelles se trouvaient cette catégorie d'enquêtées à la fin du lycée. Se reposant principalement sur les conseils fournis par le service d'orientation de leur établissement et leurs professeurs, une partie d'entre elles intègrent ainsi des filières dont les exigences en termes d'heures de cours et de charge de travail sont souvent peu compatibles avec leurs conditions d'habitat.

Les faibles ressources financières de leurs parents les contraignent en effet à rester habiter chez eux et à passer un temps conséquent dans les transports pour se rendre sur des lieux d'études généralement éloignés. Alors que son professeur d'histoire lui avait initialement recommandé l'INALCO comme alternative à Sciences Po, Selma intègre une licence d'économie dans une université de la région parisienne après son baccalauréat. Elle me dit s'être « un peu emmêlée les pinceaux » au moment de son choix de cursus, en évoquant la plateforme Parcoursup et les recommandations faites par une conseillère d'orientation. Quand je l'interroge à propos des raisons l'ayant poussé à arrêter cette formation, elle évoque dans un premier temps les contraintes liées aux transports et son désintérêt pour certains cours.

De la même manière, suite à l'obtention d'un baccalauréat sciences et technologies de la gestion, Iman est sélectionnée au sein d'une classe préparatoire dans la région parisienne. Elle doit ainsi passer de nombreuses heures dans les transports qui viennent s'ajouter au rythme soutenu de sa formation. Ce sont également ces conditions défavorables qui l'amènent à chercher une alternative moins « fatigante » :

J'ai fait une année de prépa droit. J'en ai fait qu'une seule, ensuite je devais continuer et le rythme était trop dur et j'habitais assez loin et je voulais pas prendre de chambre étudiante donc je me réveillais assez tôt et c'était assez intense. Alors je me suis dit "Bon prépa, vois si y a pas une licence, une fac de droit pas très loin de chez toi et ce sera moins.. moins fatigant."

Bonnes élèves au lycée, ces étudiantes sont d'abord dirigées vers des filières sélectives requérant à la fois un temps de présence en cours et un travail personnel important. Cependant, elles ne disposent pas d'un logement autonome et doivent faire le trajet entre le domicile de leurs parents et leur lieu d'études plusieurs fois par semaine. Ce temps passé dans les transports couplé au fait de dépendre en permanence des horaires de train ou de RER (« Je subis la SNCF », me dit Selma) les amène finalement à arrêter ces formations suite à l'épuisement causé par ces conditions inadaptées.

L'INALCO, dont les horaires se rapprochent de celles d'une faculté de langues, à savoir une quinzaine d'heures de cours par semaine, constitue ainsi un cadre d'études plus adapté pour ces étudiantes. Dans le cas de Selma, c'est également le fait d'être confrontée à une population étudiante différente de celle à laquelle elle a été habituée dans sa ville d'origine qui la conduit à arrêter ce cursus :

C'était des gens qui venaient d'où en fait ?

C'était plus la classe, tu vois un peu plus supérieure tu vois, je vais pas dire bourgeois parce que c'est pas forcément des bourgeois mais tu vois ça se voyait, enfin j'ai tout de suite vu la différence de niveau. Parce que moi je viens de Creil, Creil c'est vu comme une banlieue.

C'est le 9-3...

Ouais voilà c'est ça. Enfin même quand j'ai dit que je venais de Creil.. La première fois que j'ai dit que je venais de Creil "Mais ça va ?! Enfin c'est pas trop terrible ?! Bah je sais pas, regarde moi je suis en vie" [rires]. Enfin voilà quoi, et puis forcément tu vois je venais pas de la même classe qu'eux tu vois, moi je suis de la classe, je sais pas si on peut dire moyenne, si peut-être en fait...

Petite classe moyenne ?

Ouais voilà, et j'ai vu directement la différence. [...] Donc ils ont leurs blagues, leurs inside jokes et tout enfin, particulières, bizarres quoi tu vois. Et quand t'arrives là tu te dis "Ah ouais enfin, déjà c'est pas le même délire.". Et en plus t'entends des trucs qui te choquent, moi ça m'a plombé le moral, ça m'a déprimé à mort et je pense que c'est ça aussi qui m'a.. En fait j'existais plus, j'allais mais sans volonté, j'allais j'étais...

En pilote automatique.

Oui j'y allais sans y aller ça m'a vraiment déprimé déprimé, et je pense que en fait après les examens, arrivée au second semestre je suis arrivée en classe un jour et j'ai encore entendu je sais pas des trucs. Enfin parfois on nous appelait "Eh les Arabes !". Tu te dis "Mais.. je suis pas ta pote en fait.". Une fois une fille voulait passer elle m'a dit, et y avait deux autres filles aussi qui étaient maghrébines, et elle a dit "Oh les arabes vous pouvez vous décaler.". Je lui dis "Mais pardon ?". Je crois qu'elle a senti que, je sais pas même si on est camarades on est pas...

En position minoritaire au sein de cette formation, Selma doit faire face à un triple stigmatisation, liée à sa classe sociale, son origine géographique et sa confession. À ce racisme latent vient s'ajouter le décalage « culturel » qu'elle ressent au sein de cette population différente (« leurs blagues, leurs inside jokes »). Elle m'affirme par la suite qu'elle est beaucoup plus à l'aise au sein de la population étudiante de l'INALCO, plus proche selon elle de celle de son lycée.

Hafsa, une autre enquêtée, me tient des propos très similaires quand je la questionne à propos des raisons l'ayant poussé à étudier à l'INALCO. Celle-ci étudie l'arabe oriental en deuxième année de licence. En émigrant en France, sa mère fait également l'expérience du déclassement social après avoir quitté un emploi stable de fonctionnaire en Tunisie. Son père en revanche, également originaire de Tunisie, est devenu professeur d'histoire après avoir travaillé dans le bâtiment, ce qui différencie Hafsa des autres enquêtées évoquées jusqu'ici. Alors qu'elle est admissible à l'Institut d'études politiques de Toulouse après son baccalauréat, elle préfère intégrer l'INALCO pour éviter de se retrouver avec des étudiants trop semblables aux individus de son lycée qu'elle qualifie de « bourgeois ». Comme Selma, elle cherche notamment à éviter le racisme latent au sein de cette population spécifique en se dirigeant vers un autre établissement.

Pour comprendre les trajectoires de ces étudiantes en langue arabe, il faut donc prendre simultanément en considération les ressources d'ordre culturel dont elles ont pu bénéficier et les handicaps auxquelles elles doivent faire face, les deux étant liés à la situation particulière de leurs familles immigrées en déclassement social. Elles effectuent certes une scolarité exemplaire dans le secondaire, mais elles doivent également composer avec les ressources économiques limitées dont elles disposent, en plus de subir certaines formes de racisme, une fois dans le supérieur.

Au vu de leurs trajectoires, on peut considérer ces étudiantes comme étant en « reclassement social ». Les causes de leur ascension sociale par la voie universitaire sont en effet à chercher dans le déclassement singulier subi par leurs parents dans un contexte de migration du Sud vers le Nord. À ce titre, leur accès aux études supérieures permet de « fermer la parenthèse » que constitue ce déclassement. Comme on l'a déjà fait remarquer,

il s'agit dans le cas de nos enquêtées de mobilités sociales « en train de se faire » (Pagis et Pasquali, 2016). Celles-ci se trouvant au moment charnière que constituent les études dans le supérieur, la position sociale qu'est censé leur garantir leur futur titre universitaire n'est pas encore assurée de fait.

En analysant les trajectoires sociales de nos enquêtées, on a pu constater par ailleurs que celles-ci sont nombreuses à avoir intégré, ou tenté d'intégrer, des filières sélectives tels que les Instituts d'études politiques ou les classes préparatoires après le baccalauréat. Bonnes élèves souffrant toutefois d'une méconnaissance du système universitaire, l'intervention des professeurs leur permet souvent de convertir leurs chances objectives en espérances subjectives d'accès à des filières cotées de l'enseignement supérieur. Cependant, c'est au sein du département « études arabes » de l'INALCO qu'elles effectuent finalement leurs études. Si les diplômes délivrés par cet établissement possèdent également une forte valeur sur le marché des titres universitaires, eu égard à son statut, l'analyse des conditions ayant permis la réussite scolaire de ces étudiantes ne suffit pas à expliquer ce choix de filière. Pour cela, il faut également étudier leur rapport à leur « culture d'origine » dont la langue arabe constitue un pan essentiel.

c. Un rapport à la « culture d'origine » entre introspection, découverte et réhabilitation

Avant de débiter notre enquête auprès des étudiants du département « études arabes de l'INALCO », l'une de nos hypothèses portait sur le rapport à la langue arabe des certains étudiants nés dans des familles arabophones souhaitant se réappropriier ce qu'ils considèrent comme leur « culture ». Cette dimension identitaire a en effet été mise en avant par plusieurs de nos enquêtées pendant nos entretiens. Lorsque je les interrogeais sur les différentes raisons les ayant conduites à étudier l'arabe à l'INALCO, celles-ci évoquaient entre autres l'opportunité de mieux connaître leur « culture d'origine » que leur offrait ce type d'études.

Cette « culture d'origine » mentionnée par nos enquêtées via différentes expressions (« identité », « traditions »...) recouvre des éléments très divers, à la fois linguistiques, religieux, historiques, tantôt relatifs à leurs familles, tantôt à l'aire linguistique à laquelle elles se rattachent par le biais de la langue de leurs parents. Par conséquent, cette catégorie extensive mobilisée par nos enquêtées doit être comprise moins comme un concept ayant vocation à décrire une réalité objective que comme une notion constitutive de leur registre discursif. Ce concept est d'autant plus difficile à utiliser en tant que tel dans la mesure où, comme on l'a dit, les étudiantes en question n'ont pas nécessairement deux parents

immigrés, et entretiennent à ce titre des rapports divers à la langue et la « culture » de leur « pays d'origine ».

Ces différents rapports à la langue arabe résultent en partie du degré de transmission dont celle-ci a fait l'objet dans la sphère familiale. De la même manière que pour le capital culturel, les « configurations familiales » étudiées par Bernard Lahire déterminent largement les différentes façons dont les dialectes de l'arabe vont être à la fois inculqués aux enfants et réappropriés par ces derniers au sein des familles originaires du Maghreb (Lahire, 1995). Ces conditions de transmission, ou de non-transmission, ont été analysées par Alexandra Filhon qui met ainsi en lumière différents facteurs comme le niveau de maîtrise du français des parents ou encore le type d'habitat. En outre, cette transmission de la langue ne dépend pas uniquement de conditions objectives d'existence mais également des stratégies mises en places par les parents.

Certains souhaitent en effet s'assurer que leurs enfants maîtrisent leur langue en les inscrivant à des cours d'arabe ou en les emmenant régulièrement en vacances dans leur pays d'origine. Il faut préciser que ces stratégies peuvent aussi bien relever du registre identitaire (maintien de la « culture d'origine », transmission de la religion) que de raisons plus pratiques, comme dans l'éventualité d'un retour dans le pays d'origine (Fihon, 2009). Nous rappelons également que l'arabe parlé dans les familles originaires du Maghreb diffère de l'arabe littéral enseigné dans le système universitaire. Nous évoquerons donc les différents rapports de nos enquêtées à la langue de leurs parents en montrant comment ceux-ci conditionnent la façon dont elles perçoivent leurs études à l'INALCO.

Certaines étudiantes m'ont ainsi affirmé parler sans problème la langue de leurs parents qui la leur ont transmise activement. C'est le cas de Selma qui m'informe dès le début de notre entretien qu'elle a choisi de ne pas étudier dans le cadre de la filière « arabe maghrébin » de l'INALCO car elle parle déjà l'arabe algérien « à la maison ». Quand je l'interroge concernant d'éventuels voyages dans le pays d'origine de ses parents, elle me précise que pendant plusieurs années, ses parents l'ont emmené deux fois par an en Algérie afin de rendre visite à leurs familles respectives. Ces voyages réguliers semblent avoir une importance particulière pour sa mère notamment :

Mais ouais l'Algérie c'est toujours dans les.. C'est toujours dans le programme, et enfin même ma mère, parce que vu qu'elle est native de là-bas, elle me dit souvent "Oh ça me manque l'Algérie, si y avait pas le Covid, si y avait pas autant de cas je serais partie.". Et parfois elle dit "Est-ce qu'on irait pas en Algérie ?" [rires]. En fait je sais que vu que elle c'est une enfin.. C'est une immigrée tout simplement, pour elle c'est toujours dans le programme et elle nous a transmis ça aussi. Moi ça me fait bizarre que

depuis 2019 je suis pas partie en Algérie tu vois et, en fait je pense que ça se transmet cette nostalgie, ce manque.

Comment en témoignent ces nombreux voyages, le rapport de Selma au pays d'origine de ses parents n'est pas un rapport distant, idéal, mais bien pratique, résultant d'une somme d'expériences vécues et de liens concrets avec sa famille sur place. Ainsi pour Selma, l'Algérie « est toujours dans le programme », eu égard aux déplacements fréquents auxquels elle a été habituée. Comme le souligne Jennifer Bidet à propos de ce type de stratégie parentale, « il ne suffit pas d'y aller mais il faut y aller régulièrement pour « habituer » les enfants, pour que ceux-ci incorporent ce goût de l'Algérie afin qu'ils reproduisent eux-mêmes ces retours vacanciers une fois adultes. » (Bidet, 2021, p. 138).

Avant d'étudier à l'INALCO, elle suit également des cours d'arabe dans son lycée, en partie pour « avoir un certain rapprochement » avec sa famille sur place, comme elle le formule, et ce malgré le fait qu'elle maîtrise l'arabe algérien à l'oral. Elle évoque en effet ses difficultés à communiquer avec eux à l'écrit mais également son souhait de mieux connaître sa « culture » à laquelle elle rattache l'arabe littéral. De fait, le rapport qu'entretient Selma avec la langue arabe n'est pas un rapport exclusivement familial. Il s'agit également pour elle d'étudier ce qu'elle considère comme étant sa « culture » au sens large, qui en l'occurrence ne se limite pas à l'Algérie et à l'arabe algérien. Cette conception extensive ressort particulièrement quand je lui demande si elle a des cours préférés à l'INALCO :

Moi en première année les cours d'histoire j'ai totalement aimé parce qu'en fait on a.. Au lycée en fait.. Parce que tu vois en histoire, on se concentre sur la zone de notre langue et au lycée, à part la guerre d'Algérie et peut-être aussi le conflit israélo-palestinien, on parle pas tu vois. Et même la colonisation on la voit vite fait, ça dépend de ton prof s'il aime bien en parler. C'est très compliqué tu vois donc quand je suis arrivée en L1, on a fait.. J'ai adoré mes cours d'histoire, c'était vraiment mes préférés, d'histoire et de géographie aussi, parce que t'en apprends plus tout simplement, que ce soit sur la période de colonisation-décolonisation mais sur ce qui s'est passé avant aussi. Parce qu'en fait au lycée et avant on a l'impression que l'histoire de cette région là et des pays, ce qui est Maghreb et Moyen-Orient, elle commence à partir de la décolonisation ou à partir de la colonisation alors que c'est faux, c'est archi faux. Donc tu vois, pouvoir enfin apprendre l'histoire un peu plus de ces pays, d'un point de vue géopolitique, historique, j'ai adoré, j'ai totalement adoré.

Tout ce qui est aussi dialectologie, anthropologie, j'ai totalement.. Je sais pas comment dire, parce que ça m'a permis en fait de mieux comprendre en même temps mon identité et de mieux comprendre ma culture, de mieux comprendre, tout simplement d'en apprendre plus donc forcément c'était mes cours préférés. Donc c'est "Ah d'accord donc ça vient de là, ah d'accord ça vient là, ah ok il s'est passé ça, c'est pour ça c'est comme ça.". Parce que en fait quand t'apprends ça, tu comprends mieux ta culture, tu comprends mieux tes traditions aussi parfois, de ce que vous faites au quotidien etc. Tu te dis « Ah oui c'est vrai » donc forcément c'était mes cours préférés et après d'un point de vue.. Au niveau de la langue arabe moi j'ai l'enseignement des dialectes et tout. J'aimais beaucoup aussi la grammaire parce

que forcément en grammaire on apprend aussi l'étymologie d'où ça vient, pourquoi on fait ça, comment c'est construit etc. Donc forcément c'était aussi mes cours préférés.

L'intérêt que porte Selma aux questions historiques et géopolitiques doit être rapporté à ses choix d'orientation au lycée. Celle-ci apprécie en effet les sciences humaines et tente d'intégrer l'Institut d'études politiques de Paris. C'est en partie pour ces raisons que nous l'avons classée dans la catégorie des étudiantes privilégiant la dimension géopolitique de leur cursus en langue arabe, que nous présenterons ultérieurement. Toutefois, cette dernière souligne également l'intérêt de « mieux comprendre sa culture » par le biais de ces cours. Ceux-ci viennent de plus combler les lacunes qu'elle impute à ses cours du lycée, présentant une vision partielle de l'histoire du monde arabophone selon elle.

Cette volonté de « redonner ses lettres de noblesse » à cette région du monde est également tangible au cours de l'entretien mené auprès de Nawel. Celle-ci parle l'arabe marocain avec ses parents et a passé une partie de sa vie au Maroc, en plus d'avoir suivi des cours d'arabe dans une école coranique quand elle était plus jeune. À ce titre, elle ne ressent pas de manque à combler sur le plan linguistique. En revanche, parmi les raisons l'ayant amené à étudier l'arabe à l'INALCO, elle mentionne le souhait de « retrouver un peu un lien avec ses origines ». Tout comme Selma, elle m'indique avoir beaucoup apprécié les cours d'histoire portant sur la colonisation :

Alors les cours, l'histoire, j'aime beaucoup l'histoire.. Enfin le programme qu'on fait, je trouve que c'est très intéressant et un cours qui m'a particulièrement intéressée c'était la colonisation du Maghreb. Du coup c'est là où je me suis dit "Bah ça s'est vraiment passé, c'est quelque chose qui est arrivé, et c'est des choses que ma famille a vécues.". Parce que j'ai des oncles qui ont vécu la colonisation, et je m'en rendais pas compte avant quand j'étais en Espagne parce que c'était pas un pays qui a colonisé, enfin pas le monde arabe, et je trouve que c'est bien de savoir comment on est arrivé là dans le monde arabe. Parce que si on remonte à avant, avant, avant le monde arabe il était un peu.. C'est comme les États-Unis aujourd'hui, si tu vois ce que je veux dire. C'était vraiment une très grande puissance, avec le temps ça a diminué, du coup c'est intéressant de voir comment ça a diminué, voilà.

A ce sujet, Nawel fait directement le lien entre son histoire familiale, notamment celle de ses « oncles ayant vécu la colonisation » au Maroc, et l'histoire du monde arabophone qui a « diminué » au fil des siècles. Il s'agit pour elle de mieux comprendre les expériences vécues par ses proches en les replaçant dans une séquence historique plus longue, où la colonisation est vue comme l'étape finale d'un long déclin.

Pour comprendre cette volonté de réhabilitation, il convient également de souligner une caractéristique commune à toutes nos enquêtées issues de familles immigrées populaires, ayant pu déterminer leur rapport à la langue arabe. Les entretiens réalisés avec

elles m'ont donné l'occasion de leur demander quelle a été la réaction de leurs parents quand elles ont décidé d'intégrer le département « études arabes » de l'INALCO. À l'issue de cette question, la plupart d'entre elles m'ont indiqué qu'au moins un de leurs parents avait fait montre de scepticisme face à cette perspective d'études. Les raisons de cette défiance vis-à-vis de l'apprentissage de l'arabe sont bien sûr liées à la faible valeur symbolique des dialectes maghrébins sur le marché linguistique, qui conduit certains parents à ne pas transmettre leur langue à leurs enfants, mais également à l'image de cursus sans débouché qu'à l'étude de l'arabe dans les pays du Maghreb. On peut faire l'hypothèse que c'est également cette dévalorisation de la langue arabe par leurs parents qui a pu motiver un « désir de revalorisation de la culture d'origine » chez ces étudiantes, comme le suggère Dominique Rolland (2011).

Plus tard au cours de l'entretien, Nawel me parle également de l'avance prise par le monde musulman dans le domaine de la médecine ou de la psychiatrie par rapport à l'Europe au Moyen Âge. Tout se passe comme si ses études à l'INALCO constituaient pour elle un moyen de réhabiliter l'aire linguistique à laquelle elle se rattache. Outre ce désir de revalorisation, elle apprécie également l'opportunité qui lui est donnée de découvrir la diversité de cette aire. Elle m'informe par exemple qu'avant d'intégrer l'INALCO, sa connaissance de la religion musulmane se limitait à ce qui lui avait été enseigné dans sa famille et qu'elle avait été surprise d'apprendre l'existence d'autres branches de l'islam comme le chiisme (ici désigné par le mot arabe *chī'a*) :

Mais pour te dire, quand j'étais petite et que j'apprenais ça dans l'école coranique, je savais pas du tout que la *chī'a* existait. Et y a beaucoup plus de branches, y a les wahhabites, c'est énorme. Y a des branches je les ai connues au premier semestre cette année, c'est énorme [rires]. Je pensais pas que ça existait tu vois, après je me suis informée un peu sur la *chī'a*, les différences. Et pour les sunnites, enfin certains sunnites, la *chī'a* c'est presque comme la mécréance, enfin c'est pas bien ce qu'ils font. Mais faudrait peut-être s'intéresser un peu plus pour voir un peu ce qu'ils pensent. Parce que peut-être pour eux nous on est des mécréants et ça c'est vachement intéressant je trouve.

Cette découverte d'une autre tradition religieuse se double d'un décentrement du regard consistant pour elle à « s'intéresser un peu plus pour voir un peu ce qu'ils pensent ». Par conséquent, le rapport de Nawel à ses études d'arabe ne doit pas être considéré comme exclusivement introspectif. Les cours auxquels elle assiste au sein de l'INALCO lui permettent certes d'en apprendre plus sur l'histoire telle qu'elle a été vécue par des membres de sa famille, mais également de s'extraire de ce rapport exclusivement familial à la langue arabe en découvrant des éléments constitutifs du monde arabophone jusque-là inconnus.

S'ils paraissent complémentaires dans les discours de nos enquêtées, il faut également souligner la tension pouvant exister entre ces deux registres, celui de la « culture familiale » d'une part, et celui de la « culture arabe » au sens large, faisant l'objet d'un enseignement formel au sein de l'INALCO. Si la maîtrise d'un dialecte de l'arabe acquise dans le cadre familial (généralement à l'oral) peut faciliter l'apprentissage de l'arabe littéral, que ça soit au niveau de la prononciation ou du vocabulaire, celle-ci peut également constituer un frein. Pendant notre entretien, Selma évoque ainsi les difficultés qu'elle a à se détacher de l'arabe algérien parlé par ses parents quand elle doit pratiquer un autre dialecte de l'arabe à l'oral.

Au-delà de la différence entre l'arabe dialectal et littéral, les étudiants ayant choisi de suivre des cours consacrés au dialecte parlé par leurs parents doivent se confronter à une version standardisée ne correspondant pas forcément à la variété régionale qu'ils maîtrisent à l'oral. Au cours de mes observations en cours d'arabe marocain, j'ai noté les difficultés qu'avaient certains étudiants en première année de licence à appliquer des règles de grammaire formelles, alors qu'ils traduisaient aisément des phrases de la vie courante du français à l'arabe marocain. Étudier l'arabe à l'INALCO implique ainsi pour ces étudiants de passer d'un rapport pratique à la langue à un rapport plus formel supposant l'apprentissage de règles grammaticales, de conventions d'écriture etc.

Il importe également de s'intéresser aux étudiantes n'ayant pas eu l'occasion d'apprendre cette langue dans le cadre familial, même si un de leurs parents maîtrisait effectivement un dialecte de l'arabe. C'est le cas de Raphaël dont la mère, professeure de sport, est française sans origine migratoire, alors que son père, ouvrier, vient du Maroc. Celui-ci a pris une année de césure entre la première et la deuxième année de son master d'histoire de l'art afin d'étudier l'arabe dans le cadre du diplôme intensif de l'INALCO. Il souhaite en effet travailler sur les liens entre le Maroc et l'histoire de la mode et me précise que c'est le fait de ne pas avoir appris la langue de son père qui l'a amené à choisir ce sujet. Apprendre l'arabe dans le cadre universitaire constitue donc pour lui à la fois une occasion d'acquérir des connaissances servant son projet de recherche et de « se rapprocher » d'une partie de sa famille. La même frustration est exprimée par Hafsa, qui m'indique qu'elle a moins bien appris l'arabe tunisien parlé par ses parents du fait de son statut de benjamine, et Zineb, qui me dit « avoir la rage » de ne pas pouvoir parler correctement l'arabe malgré le fait que son père soit originaire du Maroc.

Le rapport qu'entretient Iman à la langue de ses parents est plus complexe. Ses parents parlent en effet deux dialectes distincts de l'arabe, égyptien pour son père et

algérien pour sa mère, qui est elle-même descendante d'immigrés. Ceux-ci parlent majoritairement égyptien au sein du foyer, c'est donc ce dialecte que va apprendre Iman dans son enfance. Elle comprend toutefois l'arabe algérien parlé par son beau-père et ses grands-parents qu'elle fréquente plus souvent lorsqu'elle décide d'intégrer la licence d'arabe oriental à l'INALCO.

C'est cette position intermédiaire, à mi-chemin entre deux variétés de la langue arabe, qui l'a amené selon elle à s'orienter vers la linguistique et la dialectologie au fil de ses études. Elle justifie ce choix en affirmant être « plutôt attirée par le spontané, l'oral plutôt que l'écrit ». Si cet intérêt pour l'arabe parlé m'est présenté comme un produit de sa socialisation familiale, il n'est pas exclu qu'Iman ait également souhaité éviter l'année d'initiation nécessaire pour intégrer la licence d'arabe littéral à l'INALCO. En effet, celle-ci étudie tout d'abord le droit pendant trois ans (un an en classe préparatoire puis deux ans à l'université) avant de se réorienter vers l'étude de l'arabe.

Le fait qu'Iman soit la seule étudiante en master parmi nos enquêtées est également intéressant puisque celle-ci va mobiliser les connaissances acquises au sein de son cursus pour investir son histoire familiale. Elle se rend plusieurs fois en Égypte dans son enfance mais son père ne souhaite pas les emmener en Algérie. C'est donc tardivement qu'elle s'intéresse aux origines de la famille de sa mère, comme elle me l'explique quand je l'interroge à ce sujet :

Du coup Est de l'Algérie plutôt Constantine ou...

Non vraiment les Aurès, c'est très rare, c'est l'Est algérien.

C'est berbère ça les Aurès non ?

Ouais chaoui, c'est là-bas. Elle est.. Bah nous on est un peu.. On cherche encore, on investigue avec ma sœur un peu ça. Même du côté égyptien on investigue un peu. Bah là y a pas très longtemps j'ai appris d'où venait ma famille du côté égyptien, enfin le village de ma famille donc c'est intéressant. On est pas du Caire Caire, on est plutôt d'une ville village maintenant.. Enfin d'un village devenue ville un peu, au nord-ouest du Caire. Et du côté de ma mère on est dans les Aurès, on est au milieu, on est sur Barika. Et je sais qu'on a.. Notre famille elle a bougé dans les Aurès, on était entre Khenchela, Barika et Batna et on faisait les trois, c'est triangulaire. Khenchela ça doit être berbère comme nom, Barika je pense que c'est arabe et Batna je sais pas, peut-être berbère aussi, vu que la racine ça fait rien en termes sémitiques ça veut rien dire. Barika peut être que ça vient de baraka [racine correspondant au verbe « bénir » en arabe], je sais pas. Moi je visualise le nom des villes ou des villages en termes de racine et les racines.. Vu que j'ai une connai.. On va dire que enfin quand t'as fait des langues sémitiques...

C'est un rapport intellectualisé que semble ainsi développer Iman vis à vis de ses origines algériennes. Il s'agit notamment pour elle de mobiliser ses connaissances en linguistique

pour déterminer si sa famille maternelle est berbère ou arabe en étudiant la toponymie. Sa « quête des origines » s'apparente ainsi à un projet de recherche qu'elle pourrait mener dans le cadre de ses études à l'INALCO. Si le rapport qu'entretient Iman à son passé familial s'explique à la fois par sa socialisation au sein d'un couple mixte et à son champ d'études, celui-ci doit également être rapporté à sa trajectoire sociale ascendante. Comme pour d'autres descendants d'immigrés, celle-ci a pu conduire cette étudiante à vouloir explorer l'histoire de sa famille sur un mode plus mémoriel que pratique (Bidet, 2021). À ce titre, elle se distingue de Selma ou Nawel qui, malgré leur trajectoire sociale similaire, entretiennent un rapport plus direct et interpersonnel à leur pays d'origine dans lequel elles ont eu l'occasion de rendre de nombreuses fois visite aux familles de leurs parents.

Toutefois, comme Selma et Nawel, Iman se saisit également de l'opportunité qui lui est donnée au sein de son cursus pour en apprendre plus sur l'aire arabophone. S'étant spécialisée en dialectologie, elle réalise une enquête sur le dialecte arabe parlé par une minorité à Chypre en vue de la rédaction de son mémoire de master. Pour nos enquêtées, l'étude de l'arabe à l'INALCO constitue par conséquent un moyen de se « plonger » dans leur « culture d'origine », au sens restreint, en « se rapprochant » de leurs familles par l'apprentissage de la langue ou de l'histoire, comme au sens large, en accumulant des connaissances diverses sur le monde arabophone au-delà du pays d'origine de leurs parents.

Pour finir, la dimension religieuse de la langue arabe, que nous avons moins abordée au cours de nos entretiens, peut également expliquer pourquoi certaines de nos enquêtées ont choisi ce cursus. Dans les cours au sein desquels nous avons réalisé nos observations à l'INALCO, nous avons remarqué qu'environ la moitié des étudiantes étaient voilées de différentes manières. À titre d'exemple, durant notre entretien en visioconférence, Zineb porte un jilbab (vêtement couvrant l'intégralité du corps) et m'informe qu'elle a également souhaité étudier l'arabe pour des raisons religieuses. Celle-ci est issue d'un couple mixte, avec un père originaire du Maroc, entrepreneur, et une mère sans ascendance migratoire qui occupe un poste d'assistante maternelle.

Quand je la questionne au sujet du rapport entre sa foi et ses études, elle se saisit de son exemplaire bilingue du Coran dont elle me montre le contenu en indiquant qu'elle aimerait pouvoir lire plus facilement l'arabe coranique. Si on a évité d'aborder cette thématique quand nos enquêtées n'en faisaient pas mention directement, probablement par crainte de paraître inquisitoire pendant nos entretiens au vu du traitement médiatique défavorable dont fait parfois l'objet la religion musulmane, l'attention portée au rapport

qu'entretiennent nos enquêtées à leur « culture d'origine » implique également de prendre en considération la volonté d'accéder plus facilement aux textes religieux chez des étudiantes comme Zineb.

Il faut donc prendre en compte en compte l'ensemble des facteurs ayant pu influencer la trajectoire de ces étudiantes pour comprendre comment celles-ci se sont finalement retrouvées au sein du département « études arabes » de l'INALCO. Nos enquêtées ont ceci de particulier qu'elles sont majoritairement issues de familles ayant subi un déclassement social suite à leur émigration en France. Cette situation particulière leur permet toutefois de transmettre certaines ressources à leurs enfants, sous forme de capital culturel incorporé, et les poussent à encourager leur réussite scolaire pour ne pas subir les mêmes déconvenues qu'eux sur le marché du travail. Nos enquêtées doivent cependant faire face à un certain nombre de handicaps qui impactent leurs conditions d'études.

Le département « études arabes » de l'INALCO constitue de ce point de vue un cursus plus adapté à leurs conditions d'habitat. C'est également la volonté de nos enquêtées, issues à différents degrés de familles arabophones, de mieux connaître leur « culture d'origine » qui les conduit à intégrer ce cursus au sein duquel elles explorent simultanément leur passé familial et la diversité du monde arabophone. Ces étudiantes ne sont toutefois pas les seules que nous avons rencontrées durant notre enquête au sein de l'INALCO, et il convient désormais d'étudier les trajectoires propres à un autre groupe d'étudiantes.

3. 2. Des enfants des classes supérieures aux dispositions cosmopolites

Parmi nos enquêtées, on a pu distinguer un autre groupe d'étudiantes dont les caractéristiques sociales les rapprochent cette fois des catégories supérieures de la population française. Lors de l'exploitation de la base de données SISE, nous avons en effet constaté que parmi les étudiants en licence d'arabe, la proportion ayant un parent appartenant à la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures » était deux fois plus importante pour ceux inscrits à l'INALCO par rapport à ceux inscrits dans d'autres établissements (20,1 % contre 9,1 %). Outre la diversité de leurs profils, ces étudiantes se distinguent majoritairement par une trajectoire sociale similaire consistant à reproduire le statut social de leurs parents. Il s'agira donc d'étudier comment, dans leur cas, l'étude de l'arabe à l'INALCO s'inscrit dans un type particulier de stratégie de reproduction sociale.

Nous verrons dans un premier temps que la maîtrise universitaire de l'arabe constitue une ressource fortement valorisée sur le marché de l'emploi, ce qui explique la présence

d'enfants des classes supérieures au sein de l'INALCO. Il s'agira par la suite de montrer comment l'acquisition de ce type spécifique de capital universitaire s'inscrit dans un processus plus large d'accumulation de « capital international » dans le cas de nos enquêtées (Wagner, 2020). Enfin, nous analyserons les différentes visions du monde arabophone ayant motivé ces derniers à intégrer le département « études arabes » de l'INALCO. Il conviendra à ce moment de distinguer les logiques propres aux étudiantes liées par leurs familles au monde arabophone de celles ayant conduit des étudiantes sans rapport direct avec cette aire linguistique à étudier cette langue.

a. L'arabe universitaire, un capital à forte rentabilité

Avant d'évoquer le cas spécifique de l'arabe, il faut rappeler que la maîtrise des langues étrangères constitue à l'heure actuelle un marqueur social distinguant une partie des classes moyennes et supérieures du reste de la société, en France comme dans d'autres pays. Couplée à d'autres caractéristiques sociales comme « la connaissance de plusieurs pays, l'habitude de voyager, l'aisance dans les relations avec les étrangers » (Wagner, 2020, p.45-46), cette maîtrise des langues participe à la formation d'un « capital international » dont l'accumulation est devenue essentielle pour les membres des classes supérieures souhaitant maintenir leur position dominante, mais également pour certaines fractions des classes moyennes cherchant par ce biais à monter dans la hiérarchie sociale.

Si l'on s'est pour l'instant contenté d'évoquer la maîtrise des langues étrangères, il faut également prendre en compte les autres ressources qu'apporte le type de cursus faisant l'objet de notre étude. Pour utiliser à nouveau les catégories développées par Pierre Bourdieu, étudier l'arabe à l'INALCO ne permet pas seulement d'acquérir du capital culturel sous sa forme institutionnalisée, c'est-à-dire un titre universitaire sanctionnant un bagage linguistique et intellectuel, mais également du capital culturel sous sa forme incorporée, soit une aisance dans la pratique de la langue arabe ainsi qu'une familiarité avec les questions relatives à l'aire arabophone (Bourdieu, 1979). Il est donc nécessaire de replacer le fait d'étudier l'arabe à l'INALCO dans ce cadre théorique permettant de mieux saisir comment les capitaux acquis au sein d'un tel cursus donne accès à certaines positions sociales privilégiées.

La valeur de telles ressources sur le marché du travail est d'autant plus élevée que l'établissement en question se distingue par son statut particulier au sein de l'enseignement supérieur d'une part, et que l'arabe constitue une « langue rare » au même titre que le russe ou encore le chinois par rapport à des langues plus fréquemment enseignées comme l'anglais ou l'espagnol d'autre part. Au cours de notre enquête, nous avons observé à

plusieurs reprises la tenue de petits salons de l'emploi dans les bâtiments de l'INALCO. Des institutions appartenant à différents secteurs tels que la diplomatie, la défense ou encore la traduction y avaient installé leurs stands afin d'informer les étudiants sur les perspectives de carrière qu'elles offraient et répondre à leurs questions. Ce ciblage des étudiants de l'INALCO par des institutions se rattachant au « pôle temporel » des classes dirigeantes (Bourdieu, 1989) témoigne de la valeur accordée par ces employeurs aux formations dispensées dans cet établissement.

Comme l'a montré le travail d'Alain Messaoudi précédemment évoqué (2008), les institutions dans lesquelles est enseignée la langue arabe sont historiquement liée à celles de la diplomatie. La création de ces écoles résulte en effet du besoin de l'État français de se doter d'interprètes et d'experts des langues dites « orientales ». Encore aujourd'hui, la maîtrise de l'arabe littéral permet d'accéder à certains postes au sein du Ministère des affaires étrangères via les concours du « cadre d'Orient » qui incluent une épreuve de langue « rare ». Les arabisants du Quai d'Orsay sont cependant concurrencés par les diplomates passés par l'École nationale d'administration, comme l'a montré Christian Lequesne dans son enquête consacrée au Ministère des affaires étrangères (2017). Sur son site internet, l'INALCO met également en avant les opportunités de carrières existant dans certaines entreprises privées pour les personnes maîtrisant des langues comme l'arabe, dans des secteurs comme le luxe ou l'hôtellerie (« Les langues rares : un atout professionnel »).

La possibilité d'accéder à ce type de poste à forte rémunération financière et symbolique explique par conséquent pourquoi certains étudiants issus des classes supérieures s'orientent vers l'étude de la langue arabe au sein de l'INALCO. Ce cursus leur permet en effet de reproduire le statut social de leur parents au même titre que d'autres filières sélectives comme les classes préparatoires, les Institut d'études politiques ou encore les écoles de commerce. Cette distinction de classe par l'apprentissage des langues étrangères n'est pas exclusivement l'apanage de la France. En URSS également, les établissements d'enseignement secondaire appelés « écoles spéciales de langues étrangères », créés dans les années 60, accueillaient très majoritairement les enfants de l'élite politique et scientifique du pays qui y voyaient un moyen de différenciation sociale (Tcherednitchenko, 1993). En nous basant sur les entretiens réalisés auprès de nos enquêtées, il s'agira désormais d'étudier la manière dont leurs parcours scolaires et familiaux, ainsi que les capitaux accumulés par ce biais, les ont amenées à étudier l'arabe au sein de l'INALCO.

b. Les ressources multiples d'étudiantes aux parcours internationalisés

Parmi les capitaux accumulés par ces étudiantes avant leur entrée à l'INALCO, il faut tout d'abord souligner la centralité du capital international comme forme particulière de capital culturel, comme on l'a déjà expliqué, mais également social. En plus de favoriser chez eux une aisance vis à vis de la pratique de langues étrangères ou de l'actualité internationale, les expériences internationales de nos enquêtées leur permettent généralement de développer des réseaux de connaissances au-delà des frontières nationales qui viennent renforcer leur familiarité avec tout ce qui relève de l'international. Celles-ci en viennent ainsi à « considérer les relations avec les étrangers comme s'inscrivant dans la continuité de [leur] identité sociale » (Wagner, 2020, p. 48).

Parmi ces expériences contribuant au développement d'un capital international, les voyages à l'étranger jouent un rôle essentiel. Mes enquêtées se révèlent assez prolifiques quand je les questionne à ce sujet, en évoquant le plus souvent des voyages réalisés en compagnie de leurs parents. C'est le cas d'Asma qui étudie l'arabe maghrébin en deuxième année de licence. Elle m'informe que sa mère travaille dans une crèche et son père « dans la finance » et me parle de vacances en famille passées à Oman alors que nous discutons des différents dialectes de l'arabe :

Pourquoi Oman spécifiquement ? C'est pas courant comme destination.

Bah justement c'est pas courant, on avait pas envie de faire... On avait déjà fait le Qatar, Dubaï tout le monde y va, on avait pas trop envie. On s'est dit "Oman c'est beau, c'est pas trop connu, y a pas trop de touristes etc.", donc on a découvert Oman et tout ça.

Donc vous êtes quand même assez habitués à voyager à l'étranger, en dehors de l'Europe...

Oui tous les ans, tous les ans on essaye de faire un gros voyage pour découvrir un nouveau pays, une nouvelle culture. C'est un peu ralenti avec le Covid mais on reste en Europe. Mais ouais tous les ans on essaye de faire un gros voyage pour découvrir une nouvelle culture et des nouvelles personnes en fait.

Dans ce cas de figure, la pratique du voyage diffère radicalement de celle des étudiantes habituées par leurs parents à passer leurs vacances « au bled » pour rendre visite à leurs familles. Il ne s'agit pas ici de revenir périodiquement dans le pays d'origine après l'émigration mais bien de « découvrir une nouvelle culture » comme le formule Asma. En l'occurrence, le choix de la destination résulte d'une volonté de se distinguer par rapport des formes plus conventionnelles de tourisme (Dubaï apparaissant comme une destination trop « classique »). Pour ses parents, c'est moins le besoin de revenir « aux sources » que la recherche de l'exotisme qui motive ces voyages. Si cet extrait d'entretien nous a permis d'exposer ici les principes fondamentaux de ce type de voyage, il faut préciser que dans le

cas d'Asma, ces voyages annuels à l'étranger s'ajoutent à des déplacements réguliers en Algérie d'où sont originaires ses deux parents.

Les vacances à l'étranger en famille ne sont pas les seules expériences internationales dont nos enquêtées ont pu bénéficier. Celles-ci partent également dans le cadre de programmes réservés aux jeunes comme les voyages linguistiques. Thomas étudie l'arabe littéral en diplôme intensif et est issu d'un couple résidant à Genève composé d'un père chirurgien et d'une mère psychologue. Son cas illustre assez bien la complémentarité entre ces deux types d'expérience internationale en plus de montrer quelles dispositions ils engendrent :

Et t'as fait d'autres voyages dans le monde ? Amérique latine, Asie...

Ouais j'ai pas mal voyagé. J'ai fait un voyage linguistique avec mon meilleur pote, c'était d'ailleurs pas très malin de notre part pour apprendre l'anglais, partir avec ton meilleur pote francophone. Enfin on est parti à Toronto, on a fait Ottawa, et puis on est passé quelques jours à Montréal. Finalement je suis parti de ce voyage linguistique en parlant.. Wah j'ai progressé en anglais mais j'avais surtout progressé en espagnol parce que je m'étais fait pote avec toute la communauté mexicaine et.. D'ailleurs aujourd'hui je parle plutôt bien espagnol, mieux qu'anglais je pense. Je parle bien anglais mais espagnol vraiment bien. Et sinon le Canada, les États-Unis, le Mexique, j'ai fait deux fois Mexique. J'ai fait Cuba, j'ai fait l'Espagne, vraiment j'ai fait Barcelone et plusieurs ville en Andalousie.

Ça tout seul ou avec tes parents ?

L'Andalousie seul, enfin avec des potes. L'Amérique latine avec mes parents, Amérique du Nord seul, enfin à part le premier voyage. En Asie j'ai fait la Thaïlande avec mes parents, et le Liban du coup. J'ai fait .. et le Koweït du coup [rires]. En Afrique j'ai fait donc le Maroc et l'Île Maurice, pareil avec mes parents. Et sinon j'ai jamais fait l'Océanie. Et en Europe j'ai fait pas mal de choses. L'Europe honnêtement.. Bah déjà j'ai fait tous les pays frontaliers de la France, plusieurs fois, j'ai vécu un an et demi en Belgique. J'ai vécu huit ans en Suisse, je suis allé en Allemagne, je suis allé en Angleterre, je suis allé.. Je suis allé au Luxembourg, je suis allé.. vraiment tous les pays frontaliers quoi. Et puis qu'est-ce que j'ai fait d'autre ? Franchement, laisse-moi réfléchir. Ouais bah l'Italie quoi, ouais non.. Bah là je devais partir en Ukraine. En fait je devais y aller cet été et je savais que ça craignait dans le Donbass mais je voulais aller à Kiev, et puis finalement je me suis dit "Ouais on sait jamais, pars pas", je suis allé à Berlin. Et maintenant je regrette parce que j'aurais pu y aller quoi tu vois.

Durant un voyage linguistique au Canada avec un ami, Thomas me dit avoir acquis un très bon niveau d'espagnol après avoir sympathisé avec des Mexicains sur place. Le fait qu'il ait pu réaliser ce genre de voyage avec un proche semble tout d'abord indiquer qu'il évolue dans un milieu social où ce genre de pratique, en général coûteuse, est courante. En outre, ce séjour au cours duquel il devait améliorer son niveau d'anglais lui a avant tout permis de nouer des liens avec des individus d'une autre nationalité, parlant une autre langue. Comme

on l'a précisé plus haut, les sociabilités internationales sont un élément constitutif du capital éponyme.

De plus, ces déplacements fréquents en dehors des frontières françaises conduisent les étudiants comme Thomas à reproduire ces pratiques auxquelles ils ont été habitués. Pendant notre entretien, ce dernier déclare ainsi être parti en Espagne « avec des potes », au Koweït dans le cadre d'un stage d'arabe et avait également prévu de visiter l'Ukraine de son propre chef. De la même manière, Soraya, qui étudie l'arabe littéral en deuxième année de licence ainsi que l'hébreu, m'indique qu'elle participait à un programme de volontariat international tous les ans quand elle était au lycée, en plus des nombreux voyages à l'international effectués avec sa mère, attachée territoriale, et son père, prospecteur immobilier. Après notre entretien, celle-ci me raconte comment elle est partie seule en Israël et en Palestine il y a peu. Ces étudiantes développent ainsi au fil de leurs voyages de bonnes dispositions vis à vis de l'international qui leur permettent de partir de manière autonome une fois qu'ils en ont la possibilité.

Les nombreuses expériences internationales dont bénéficient ces étudiantes sont moins le fruit du hasard que de stratégies parentales visant à s'assurer que leurs enfants disposent des capitaux nécessaires à la reproduction de leur statut social. Dans un contexte de compétition scolaire accrue par la massification des études secondaires et d'internationalisation de l'économie, le capital international est devenu une forme de capital culturel essentielle permettant d'accéder aux meilleures filières scolaires et universitaires (Draelants et Ballatore, 2014). Outre les différents types de voyages à l'étranger permettant l'accumulation de ce capital international, l'institution scolaire joue également un rôle important.

Une partie de nos enquêtées passent ainsi leur scolarité dans des filières internationales désormais prisées par les familles des classe supérieures. Après avoir étudié au sein d'une section internationale américaine au collège, Hafsa, dont le père est professeur d'histoire, est admise dans un lycée public de la région toulousaine où elle prépare l'option internationale du baccalauréat (OIB) et prend également des cours de coréen. Capucine, qui étudie l'arabe maghrébin en deuxième année de licence, m'indique quant à elle avoir réalisé un échange en Allemagne lorsqu'elle était au lycée dans le cadre du programme Brigitte Sauzay. Elle tente par la suite d'intégrer une filière AbiBac (qui permet de passer simultanément le baccalauréat et le diplôme équivalent en Allemagne), mais sans succès. Comme pour les autres enquêtées de ce groupe, il est possible de faire le lien entre d'une part, cette appétence pour l'international qui conduit Capucine à étudier

l'arabe à l'INALCO par la suite, et d'autre part, les caractéristiques sociales de ses parents (sa mère est professeure de français et son père est chef de chantier dans une pépinière après avoir travaillé « dans les assurances »), voire celles de ses grands-parents puisqu'elle m'informe que son grand-père maternel enseignait le français aux États-Unis.

Ce capital international accumulé au cours de leur vie va être par la suite réinvesti par ces étudiantes durant leurs études à l'INALCO. Durant mes entretiens, la question des mobilités internationales m'a permis de constater la capacité qu'avaient certaines enquêtées à se projeter dans ce type d'expérience à l'étranger. Les étudiants du « département études arabes » sont en effet autorisés à partir étudier au sein d'établissements partenaires à l'international pendant une durée maximale de trois semestres pendant leurs années de licence. Au cours de mon enquête, j'ai ainsi eu l'occasion d'effectuer deux entretiens en visioconférence avec des étudiantes en mobilité au Caire, Hafsa et Margot (le premier n'a malheureusement pas pu être enregistré). Cependant, la plupart de mes enquêtées étudiant au niveau licence n'avaient pas encore eu l'occasion d'effectuer une mobilité internationale. Quand je demande à Thomas quels sont ses plans après son année d'arabe intensif, la mobilité semble occuper une place centrale dans le déroulement de ses études :

Du coup ce serait quoi tes plans ? Ce serait rester à l'INALCO ensuite, enchaîner avec la L2 ?

Alors, l'idée ouais c'est de faire toute la licence à l'INALCO, mais pas le master, vraiment faire la licence. Sachant que l'année prochaine normalement si tout se passe bien je m'installe pour un an au Caire, donc je pars en mobilité mais j'aurai l'équivalence, c'est une sorte d'Erasmus en fait. Et le projet ce serait.. parce qu'on a le droit a un an et demi à l'étranger, sur toute la licence. Et donc l'idée c'est qu'en troisième année je fasse un semestre à Beyrouth, donc au total j'aurai passé un an et demi dans le monde arabe et un an et demi à Paris, mais tout en restant étudiant de l'INALCO.

D'une part, Thomas se pose comme étant en capacité de prévoir quels seront ses déplacements à l'étranger et à quels moments ceux-ci auront lieu. D'autre part, il indique vouloir profiter au maximum des possibilités qui lui sont offertes par l'INALCO à ce niveau. Peu après, quand il me parle des masters qu'il vise après la licence, il déclare qu'« il a pour projet de faire la moitié de ses études dans les monde arabe ». On a vu plus haut que Thomas était habitué à se déplacer à l'international et semble à présent réinvestir ces dispositions dans le cadre de ses études.

Toutefois, cette capacité à se projeter en dehors de la France sur des temporalités relativement longues n'est pas seulement le fruit du capital international accumulé par ces étudiantes. Il faut également prendre en compte le capital économique dont celles-ci disposent par le biais de leurs parents, qui leur permet de ne pas craindre les coûts qu'implique une mobilité à l'étranger. Ce confort économique est à mettre en perspective

avec la situation d'étudiantes comme Selma que nous avons évoquée précédemment, qui m'informe pendant notre entretien qu'elle n'a pas la possibilité de partir en mobilité dans le cadre de son cursus du fait de ses ressources financières limitées. De la même manière, contrairement à la grande majorité des étudiantes issues de familles populaires immigrées, ces étudiantes disposent toutes de logements privés à Paris, qui leur confèrent en outre de meilleures conditions d'études. Miguel, étudiant en L1 d'arabe littéral, dont les parents résident pourtant dans le 11^e arrondissement, loge ainsi dans une colocation dans le Sud de la capitale. Thomas et Soraya quant à eux habitent dans des logements individuels dans le 7^e arrondissement où les loyers sont généralement élevés.

Le cas de ces étudiantes invite ainsi à prendre en considération le capital économique disponible au sein de leurs familles qui rend possible l'accumulation de capital international par le biais de voyages et de séjours internationaux généralement coûteux, sans la déterminer totalement. Comme on l'a dit, cette accumulation précoce de capitaux est également à rapporter aux stratégies mises en place au sein de ces familles. Dans son étude consacrée aux mobilités internationales dans le cadre du programme Erasmus, Magali Ballatore montre ainsi que les étudiants les plus à même de participer à ce genre d'échange au cours de leurs études sont en grande majorité ceux les plus dotés sur les plans économique et culturel (Ballatore, 2010).

Pour ces étudiantes, l'INALCO agit donc comme un multiplicateur de capital international. En plus d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue arabe et l'aire géographique correspondante en suivant les cours dispensés au sein de leur cursus, elles ont la possibilité d'accumuler de nouvelles expériences à l'étranger par le biais des mobilités. Il faut également considérer les sociabilités que permet le cadre de l'INALCO et qui contribuent également au renforcement de ce capital international dont disposent déjà nos enquêtées. Miguel évoque cet aspect de ses études qu'il semble apprécier quand je lui demande quelles étaient ses raisons d'étudier l'arabe à l'INALCO :

Pourquoi l'INALCO et pas... On en parlait tout à l'heure, y a d'autres cursus en langue arabe à Paris, y a d'autres facs avec des cursus type LLCER où tu peux apprendre l'arabe de la même manière qu'ici, pourquoi spécifiquement l'INALCO ?

Pour son niveau et sa renommée, c'est à dire que j'ai la chance.. Y avait d'autres journées de l'IMA [Institut du monde arabe] où j'ai eu la chance d'être bénévole et j'en ai profité pour poser quelques questions, et les réponses étaient unanimes quant au fait.. Vis à vis du recrutement, de ce qu'il y a sur le CV, c'est que l'INALCO c'est que fait pour ça donc forcément y a une spécialisation là-dedans qui est un peu plus poussée, un système qui est mieux organisé. D'un côté on m'a dit.. J'ai jamais entendu quelqu'un d'autre me dire qu'il y avait mieux que l'INALCO pour ces langues. Et ensuite le fait que ce soit uniquement des langues mais avec aussi des sciences humaines etc, qu'il y ait un master qui soit

vraiment affilié, qu'on puisse faire tout un parcours à l'INALCO, et le fait qu'à midi tu manges avec des russes, des chinois, des ouzbeks, des persans. Pour un lycéen qui sort du bac en Covid ça fait une belle perspective. Et puis c'est près, c'est dans le centre.

Pour Miguel, l'INALCO se distingue d'autres établissements par le cadre de vie qu'il offre au-delà de la dimension strictement académique. En effet l'expérience internationale ne s'arrête pas à la sortie des salles de cours, et le fait de fréquenter des étudiants originaires de nombreux pays constitue « une belle perspective » comme le formule Miguel.

Ces discussions avec les étudiants internationaux présents au sein de leur cursus viennent notamment compléter les connaissances que nos enquêtées acquièrent en cours. Hafsa, qui étudie l'arabe oriental, m'explique par exemple comment ses perspectives sur le conflit syrien ont évolué après en avoir discuté avec des étudiants originaires de ce pays qui suivaient les mêmes cours qu'elles. Ces sociabilités internationales qu'il est possible de développer au sein de l'INALCO contribuent ainsi à l'accumulation générale de capital international au sein de ce type de cursus. Il est intéressant de noter que cet aspect des études à l'INALCO est moins souvent souligné par notre première catégorie d'enquêtées. Comme on l'a vu avec Selma, la population étudiante de l'établissement est avant tout perçue comme étant plus proche de celle qu'elle a l'habitude de fréquenter au sein de sa ville d'origine.

Outre les ressources internationales et économiques dont bénéficie notre seconde catégorie d'enquêtées, il convient également d'aborder leurs conditions d'accès à l'INALCO pour saisir au mieux leurs parcours scolaires et universitaires. Celles-ci diffèrent en effet de celles des étudiantes de l'autre catégorie qui, comme on l'a dit, peuvent difficilement se reposer sur leurs familles pour s'orienter convenablement après le baccalauréat, ce rôle étant plus souvent assumé par leurs professeurs. Les étudiantes issues des classes supérieures, en revanche, entendent parler de l'INALCO par le biais de proches passés par cet établissement. Il peut s'agir d'amis ou de connaissances comme dans le cas d'Asma et Miguel. Pour d'autres comme Soraya et Thomas, ce sont des membres de leurs familles qui ont suivi des cours à l'INALCO, en l'occurrence la mère de la première et le grand-oncle du second qui y ont tous deux étudié le persan. Ces étudiants dont le positionnement social implique une bien meilleure connaissance de l'enseignement supérieur ne « découvrent » donc pas l'existence de l'INALCO au moment de leur orientation, à la différence de nos enquêtées issues des classes populaires.

Malgré ces conditions plus favorables, on compte également parmi ce groupe d'étudiantes mieux dotées des individus ayant intégré le département « études arabes » de

l'INALCO suite à une réorientation. Les causes de cette bifurcation diffèrent néanmoins par rapport aux étudiantes de la première catégorie. Soraya intègre ainsi une classe préparatoire littéraire dans un lycée parisien renommé après son baccalauréat mais se rend compte que le contenu de la formation ne lui convient pas :

Et du coup je reviens à la prépa, t'es arrivée à Montaigne. Et qu'est-ce qui t'as pas plu en fait, à quel moment tu t'es rendu compte que tu voulais pas faire ça ?

Euh.. après je suis rentrée à 17 ans donc j'étais hyper.. Pour moi j'étais jeune.. J'étais très jeune, c'était.. Euh.. C'était surtout.. Ce qui me posait problème c'était toute l'histoire du conformisme au concours, toute l'histoire de la non-créativité en fait dans tes copies. C'est à dire que dans tes copies c'est hyper académique mais alors c'est un truc.. C'est un niveau hyper.. En fait on attend de toi que tu sortes certaines personnes, un certain corpus. Même si je l'avais ils aimait pas que je défende certaines de mes idées avec d'autres personnes que celles que.. ou même d'autres auteurs qu'ils attendaient. Et j'ai trouvé ça étouffant au bout d'un moment, donc c'est pour ça que j'ai pas voulu continuer la khâgne. Je trouvais étouffant.

Et quand tu dis auteurs classiques et auteurs un peu moins classiques tu penses à qui en particulier ? Enfin toi les auteurs qui t'intéressaient ?

Euh.. Bah par exemple, je sais pas, je trouve qu'il manque beaucoup de littérature contemporaine, avec Michel Houellebecq et tout, enfin pas forcément lui mais d'autres. Y avait tout le pan contemporain qu'on oubliait vraiment et qu'on.. On devait imbiber vraiment nos copies de Victor Hugo. Alors j'adore Victor Hugo mais genre vraiment [rires].. C'était vraiment à toutes les copies, c'était vraiment Victor Hugo et essayer de rattacher un vers à une sorte d'idée générale. Enfin c'était vraiment Victor Hugo tout le temps. Et c'est dommage parce que finalement toute la littérature étrangère, on la mettait de côté. Et moi j'étais hyper intéressée, je lisais beaucoup de littérature contemporaine arabe parce que j'aime beaucoup ça. Et j'essayais de démontrer qu'il y avait des choses qui pouvaient être démontrées autrement. Voire même parfois d'une meilleure façon. Et je pense que ça n'a pas trop plu, alors voilà. J'étais pas trop dans les.. Comment dire.. Dans les..

Les cases...

Les cases exactement, j'étais pas du tout dans les cases.

Dans son cas, c'est le « conformisme » attendu de la part des étudiants au niveau des références mobilisées qui la pousse finalement à quitter cette filière. Soraya souhaite au contraire mettre en avant des auteurs plus contemporains, mais également étrangers. On voit ici la socialisation internationale dont a pu bénéficier l'étudiante en question se heurter au corpus littéraire très « national » enseigné dans le cadre de cette classe préparatoire. Appréciant tout autant la littérature contemporaine arabe que des auteurs comme Victor Hugo, Soraya se distingue par un certain « éclectisme éclairé » de nature cosmopolite sur le plan littéraire qui l'amène finalement à se tourner vers l'étude de l'arabe à l'INALCO (Coulangeon, 2003, p. 18).

Thomas quant à lui intègre le diplôme intensif d'arabe de l'INALCO suite à une année dans une école de commerce. Pour justifier ce premier choix, il évoque la pression de ses parents qui initialement ne souhaitaient pas qu'il aille en « langues », et notamment sa mère qui lui aurait « mis ça dans le crâne » en insistant sur la nécessité d'obtenir un emploi stable et bien rémunéré. Quand nous parlons de ses opinions politiques, il reconnaît que c'est l'idée de contribuer à un système économique qu'il considère à la fois injuste et non-viable qui le pousse à revenir à son choix de départ, à savoir l'étude de la langue arabe. Le cas de Thomas est intéressant puisqu'il montre que malgré sa socialisation fortement internationalisée, son projet initial d'étudier les « langues » ne reçoit pas l'approbation de ses parents qui le dirigent donc vers des études qu'ils considèrent plus rentables sur le plan professionnel.

Pour ces deux enquêtés, ce sont donc des considérations liées au contenu des cours qui les conduisent à se réorienter à l'issue de leur première année d'études supérieures. À la différence des étudiantes issues de familles populaires, ce ne sont pas des conditions d'études défavorables ou le fait de subir le racisme qui entraînent leur changement de filière. On constate donc que pour des individus étudiant au sein d'une même filière, en l'occurrence le département « études arabes » de l'INALCO, leurs caractéristiques sociales de départ influent fortement sur leur parcours post-bac.

Ainsi, pour ces étudiantes socialisées dans des familles fortement dotées en capitaux culturels et économiques, l'étude de la langue arabe au sein de l'INALCO s'inscrit dans la continuité d'un processus long et constant d'accumulation de capital international. Au fil de nombreuses expériences à l'international à la fois permises par les ressources économiques de leurs parents et inscrites dans des stratégies éducatives de reproduction sociale, ces étudiantes développent un ensemble de dispositions qu'ils mobilisent par la suite durant leurs études à l'INALCO. Les différentes formes de capitaux (culturel, social) acquis par ce biais viennent ainsi s'ajouter à ceux accumulés dans le cadre familial.

A l'issue du baccalauréat, ces étudiantes se dirigent vers des cursus universitaires sélectifs en profitant à la fois de bonnes conditions d'orientation et de l'avantage que leur confère leur scolarité au sein de filières internationales dans le secondaire. Toutefois, comme pour les étudiantes d'origine populaire, il faut également déterminer ce qui a poussé ces étudiantes à étudier l'arabe à l'INALCO. La langue en question fait en effet l'objet de représentations spécifiques en France et il s'agira désormais d'étudier les perceptions qu'en ont ces étudiantes des classes supérieures.

c. Différentes visions de l'aire arabophone, entre recherche de l'exotisme et « retour aux sources »

Conformément à leur socialisation fortement internationalisée, nos enquêtées de la seconde catégorie se caractérisent par une même appétence pour les « cultures étrangères ». Il faut toutefois distinguer deux sous-groupes n'entretenant pas le même rapport avec la langue et la « culture » arabe. En effet, si certaines possèdent un lien familial plus ou moins distant avec le monde arabophone, d'autres en revanche n'ont pas ce type d'origine migratoire les rattachant à la langue qu'ils étudient. Il importe donc d'étudier comment ces différentes caractéristiques ont conditionné leurs perceptions de l'arabe et comment celles-ci les ont conduites à consacrer leurs études à cette langue.

Chez ces étudiantes, cet intérêt pour la langue arabe résulte en premier lieu d'un éclectisme culturel d'ordre cosmopolite lié à leur fort capital international. Au cours de nos entretiens, la totalité d'entre elles manifeste en effet un intérêt pour d'autres langues étrangères qu'elles ont parfois été amenées à apprendre au cours de leur scolarité. Capucine m'indique ainsi « vraiment aimer l'allemand » suite à un échange de plusieurs mois en Allemagne et souhaite initialement intégrer une filière franco-allemande alors qu'elle est encore dans le secondaire. De la même manière, Asma étudie l'espagnol au sein d'une filière LLCER pendant deux ans avant de se rediriger vers le département « études arabes » de l'INALCO :

Et est-ce que tu saurais dire pourquoi est-ce que t'as eu ce projet là en fait après le bac ?

Parce que c'était une période où je voyageais énormément en Amérique latine, j'ai toujours aimé la langue espagnole, ça m'a toujours intéressé la civilisation etc. Mais en fait je pense que c'était vraiment le scolaire qui m'a vraiment bloqué en fait. J'ai toujours une passion pour l'Amérique latine, pour l'Espagne, pour l'espagnol, mais dans ma vie privée, et peut-être personnellement.. Enfin me cultiver moi personnellement plutôt que l'aspect théorique, apprendre la littérature. Vraiment de la grammaire pure et dure ça m'intéresse moins.

Dans quel cadre est-ce que t'es partie en Amérique latine ? Parce que c'est pas courant.

En voyage avec mes parents, on a voyagé un peu partout en Amérique latine, donc voilà.

Quand je lui demande pourquoi elle a choisi d'étudier l'espagnol, Asma évoque tout d'abord les voyages effectués en Amérique latine avec ses parents. C'est donc suite à une série d'expériences à l'international qu'elle développe cet intérêt pour le monde hispanique. Elle se rend cependant compte à l'université qu'elle apprécie moins la perspective d'étudier cette culture d'un point de vue « scolaire ». À cette vision attachée au cadre universitaire, elle oppose un rapport plus « autodidacte », moins contraignant à cette culture (par la lecture par exemple).

Comme on l'a vu dans le cas des étudiants d'origine marocaine devant « réapprendre » la langue de leurs parents telle qu'elle était enseignée à l'INALCO, l'étude d'une langue implique en effet l'apprentissage d'un certain nombre de règles, de conventions, en plus des connaissances acquises au sein des cours dits « de civilisation ». Il semble qu'Asma n'ait pas pris en compte ces contraintes inhérentes aux formations en langues étrangères lorsqu'elle décide d'étudier l'espagnol, ce qui l'amène à changer de filière. Il convient donc de noter que l'étude d'une langue ne suppose pas exclusivement un intérêt de la part de l'étudiant, mais également une capacité à se conformer à une vision scolaire de langue en question.

De la même manière, Miguel manifeste un intérêt pour différentes aires culturelles avant de se tourner vers l'étude de la langue arabe :

Je voulais faire de la diplomatie et des relations internationales, j'avais une idée un peu floue de ce que c'était, mais quand même une idée un peu générale. Ou en Amérique latine, ou dans le monde arabe. J'ai des origines espagnoles et je me suis dit que c'était un peu gâcher.. Je connais déjà la langue, la culture.. De passer par l'Amérique latine.. D'autant que le Moyen-Orient pour moi c'est une région clé, intéressante, qui a des liens quand même avec la Méditerranée, c'est important pour moi. J'ai aucune origine arabe mais ça me parle, c'est la Méditerranée. Je suis allé visiter l'école, j'ai parlé avec des gens, j'ai trouvé le milieu très ouvert. Et j'y suis un peu allé aussi en me disant au pire je ferai une année d'initiation et puis je pourrai toujours me réorienter. [...]

D'accord, mais à la base c'était vraiment les relations internationales, se spécialiser sur une zone géographique...

J'ai lu le bouquin de Neruda. J'avoue que j'ai vécu.. je voulais être diplomate, en Amérique latine d'abord et ensuite dans un pays.. Alors j'ai hésité entre l'Asie et le Moyen-Orient, et la culture chinoise c'était quelque chose qui me parlait beaucoup moins que la culture arabe.

Pour cet enquêté, étudier les relations internationales implique de se concentrer sur une aire géographique. S'il s'intéresse initialement à l'Amérique latine, le fait qu'il a lui-même des origines espagnoles le pousse à « découvrir » une autre région du monde. Ce sont ces mêmes origines espagnoles qui le conduisent toutefois à privilégier la langue arabe et l'aire correspondante, auquel il se rattache personnellement via « la Méditerranée » comme il le formule, par rapport à l'Asie qui lui « parle beaucoup moins ». Ainsi, pour Miguel, le monde arabophone constitue quelque chose d'à la fois exotique et familier. Nous voyons ici se croiser d'une part, l'« éclectisme culturel » caractéristique de ces étudiantes des classes supérieures, et d'autre part, le rôle de la « culture d'origine » également mobilisée par les étudiantes des classes populaires pour justifier leur choix de cursus à l'INALCO.

Le cas de Miguel est également intéressant à ce titre puisqu'il justifie sa volonté de travailler dans la diplomatie par la lecture d'un ouvrage de Pablo Neruda, ce qui nous permet

d'aborder la manière dont certaines œuvres culturelles ont pu influencer sa « vision du monde », et en particulier du monde arabophone. Quand je lui demande ce qui l'intéressait spécifiquement dans la langue arabe, il continue d'évoquer ce lien existant selon lui entre l'Espagne et le monde arabophone, en mobilisant également d'autres références :

D'accord, mais pourquoi l'arabe typiquement ? Est-ce que t'as déjà voyagé dans le monde arabe ?

J'ai jamais voyagé dans le monde arabe. Après je suis espagnol, du coup ce qui a fait un tout petit peu le lien c'est que j'aime beaucoup la philosophie et la philosophie arabe de deux philosophes notamment, Ibn Sinna et Ibn Rushd, Avicenne et Averroès, qui m'ont beaucoup intéressé parce que j'étais un peu frustré. En étudiant ce qu'on étudie au lycée en philosophie, on s'est pas mal arrêté sur la philosophie des Lumières, Kant, Pascal, Descartes et c'était très axé sur la théologie occidentale ce qui est normal à cette époque et ce qui l'était aussi dans le monde arabe. Mais c'est une des rares à allier je trouve raison et religion, enfin une des rares peut-être pas, mais en tout cas les deux philosophes arabes que j'avais vus et que j'avais très rapidement étudiés. J'ai trouvé qu'en plus de l'effort intellectuel il y avait une vraie beauté dans sa philosophie donc ça m'a un petit peu attiré.

Puis c'est un livre qui m'a fait basculer. C'est Samarcande de Amin Maalouf qui m'a donné les premières sensations qu'on peut avoir dans le monde arabe, qui est un peu proche de la Méditerranée mais qui est quand même assez exotique. Donc il y a un peu l'envie du voyage, tu sors du lycée tu as envie de voir autre chose. [...] Puis y a une approche aussi vis à vis de la musique avec le Flamenco qui ressemble vachement au monde arabe. Entre l'oud et les chants palestiniens, égyptiens et le flamenco du Sud de l'Andalousie, y a peu de différences, donc j'ai plusieurs approches, plusieurs liens et ensuite voilà.

Plusieurs fois au cours de notre entretien, Miguel me fait part de sa passion pour la philosophie (après avoir passé un baccalauréat littéraire au sein d'un lycée de Paris, il envisage d'y consacrer ses études supérieures) et notamment de sa « frustration » de ne pas avoir plus approfondi l'étude de certains auteurs n'appartenant pas au corpus occidental pendant ses études secondaires. En ce sens, sa critique est assez proche de celle exprimée par Soraya concernant les cours qu'elle suit pendant son année de classe préparatoire littéraire. Dans les deux cas, le contenu des cours est considéré comme trop centré sur des auteurs européens. Comme pour Soraya, on peut faire l'hypothèse que cette perception qu'à Miguel de ses cours de philosophie est liée à son profil international (il m'indique en effet avoir passé plusieurs années en Espagne en plus d'avoir voyagé plusieurs fois en dehors de l'Europe).

C'est donc par le biais de cette matière qu'il s'intéresse au monde arabophone, et en particulier aux contextes historiques au sein desquels les deux philosophes qu'il cite ont vécu, à savoir al-Andalus pour Averroès et la Perse médiévale pour Avicenne. Ici la perception initiale qu'a Miguel de l'aire géographique en question est conditionnée à la fois par cette approche passant par la philosophie, mais également par la lecture d'un roman de

l'auteur libanais Amin Maalouf dont l'histoire se déroule justement en Perse au Moyen Âge. Il entretient donc un rapport fortement médiatisé au monde arabophone qu'il perçoit en premier lieu sous l'angle historique via différentes œuvres culturelles. Ceci le différencie des étudiantes issues de familles originaires de pays arabophones qui entretiennent un rapport plus pratique et direct à l'aire géographique correspondante, que ça soit par la pratique de la langue ou les voyages sur place.

Parmi nos enquêtées n'ayant aucun lien familial avec le monde arabophone, Margot se distingue des étudiants comme Miguel par ses origines familiales plus populaires. Sa mère, assistante maternelle, et son père, chauffeur routier, résident dans une commune rurale d'un département de l'Ouest de la France. Durant ses études à Paris, elle réside chez son grand frère qui habite dans une ville de banlieue. L'entretien en visioconférence réalisé avec d'elle alors qu'elle est en mobilité en Égypte nous permet également de mesurer l'impact des œuvres culturelles sur les perceptions qu'ont les individus de certaines aires géographiques, ainsi que l'intérêt qu'ils peuvent développer pour celles-ci par ce biais.

C'est en s'intéressant à l'Égypte antique que Margot se dirige peu à peu vers l'étude de l'arabe. Quand je lui demande d'où lui vient cette passion, elle mentionne le visionnage lorsqu'elle était enfant d'un film d'animation dont l'histoire se déroule à cette période, qui l'a « énormément marqué ». Comme Miguel, c'est à partir d'une période historique particulière que Margot va vouloir acquérir des connaissances plus larges sur l'aire arabophone. Au cours de sa scolarité, elle lit ainsi plusieurs livres sur différents sujets se rattachant au monde arabophone, dont un sur la révolution égyptienne de 2011.

Outre ce passage par l'histoire antique, Margot justifie également son intérêt pour l'aire arabophone en mobilisant un registre renvoyant à de grands principes d'opposition :

L'arabe ça me.. Je sais pas, ça a un côté chaud, chaleureux, un côté un peu.. Ouais c'est oriental, méditerranéen tout ça, c'est plus convivial tu vois [rires]. Enfin je sais pas si tu vois ce que je veux dire, mais je.. Après c'est personnel hein. [...] Vraiment ça m'attire énormément les pays maghrébins, moyen-oriental. J'y suis jamais allé, même avec mes parents. J'ai de la famille qui est déjà allée et ça me donnait trop envie la chaleur, le désert, voilà. C'est dépaysant en fait, je sais pas.

C'est des gens de ta famille qui y étaient allés pour les vacances ou alors qui y avaient habité peut-être ?

Non non juste pour les vacances. Après comme je t'ai dit j'ai une cousine qui s'est marié avec un Algérien, et j'ai beaucoup de personnes qui habitent dans le Sud, vraiment tout ce qui est Marseille etc. Et j'y vais souvent, donc en fait le côté un peu méditerranéen, je préfère.

Dans son discours, l'arabe a « un côté chaud, chaleureux » qui caractériserait le monde méditerranéen selon elle. À ce titre, elle fait le rapprochement avec la ville de Marseille où

résident une partie de sa famille et qu'elle apprécie pour la même raison. Quand je pointe la différence entre la ville en question et son département d'origine, elle acquiesce en me répondant que « c'est vraiment l'opposé ». Ainsi, si le monde arabophone est « dépaysant » du point de vue de Margot, c'est parce qu'il diffère de « son monde », à la fois au niveau du climat et de l'environnement social (« je préfère quand ça bouge » me dit-elle, toujours en parlant de Marseille).

Il n'est pas inintéressant de mobiliser ici les réflexions d'Edward Saïd à propos de l'orientalisme pour saisir les représentations du monde arabophone de Miguel et Margot. Le philologue définit l'orientalisme comme un « style de pensée fondé sur la distinction ontologique et épistémologique entre « l'Orient » et (le plus souvent) « l'Occident ». » (Saïd, 2005, p. 31). Dans l'ouvrage éponyme, il étudie la construction du concept d'« Orient » en Europe dans les textes scientifiques et littéraires et la manière dont celle-ci s'inscrit dans l'histoire des rapports de domination coloniaux entre l'Europe et le monde arabophone.

Il ne s'agit pas ici d'imputer une vision « coloniale » à ces deux enquêtés, mais plutôt de relier leurs visions du monde arabophone à cette dichotomie entre l'Orient et l'Occident, au cœur du discours orientaliste selon Saïd. Pour Miguel, le monde arabophone est « un peu proche de la Méditerranée », mais « quand même un peu exotique », tandis que Margot évoque « la chaleur » qui distinguerait cette aire géographique de celle d'où elle est elle-même originaire. À cet égard, il existe pour ces deux enquêtés une ligne séparant d'une part, le monde arabophone, et d'autre part, ce à quoi ils sont habitués en termes de climat, de langue, de mode de pensée, etc.

Par ailleurs, si ce principe de division imprègne les représentations de Miguel et Margot lorsque ceux-ci choisissent d'étudier l'arabe à l'INALCO, celles-ci peuvent évoluer. Nous faisons l'hypothèse que pour ces étudiants entretenant initialement un rapport intermédié au monde arabophone, dont les représentations sont celles transmises par certaines œuvres culturelles, les cours suivis ainsi que les sociabilités nouées avec des étudiants liés à l'aire arabophone viennent modifier cette conception à différents degrés. À titre d'exemple, Miguel m'informe qu'il cherche à « déconstruire » la vision qu'il a du Maghreb qui « l'intéressait un peu moins » au début de ses études, parce qu'il considérait que « c'était presque l'histoire française ». On voit ici comment la conception d'un monde arabophone radicalement différent du sien le conduit dans un premier temps à écarter ce qu'il considère comme trop proche de la France.

A l'inverse de ces enquêtés, plusieurs étudiantes des classes supérieures rencontrés au cours de notre enquête se caractérisent par une ascendance migratoire les rattachant de

façon plus ou moins éloignée au monde arabophone. Si l'étude de l'arabe constitue pour elles un moyen d'opérer un « retour aux sources », elles se distinguent toutefois des étudiantes issues des classes populaires souhaitant également acquérir des connaissances concernant leur « culture d'origine ». Ces étudiantes font notamment état de questions existentielles qu'ils se sont posées assez tardivement quant à leur identité. Il faut donc rapporter ces questionnements personnels à leurs situations familiales.

Soraya naît au sein d'un couple mixte composé d'une mère française d'origine espagnole et d'un père né en Algérie. C'est à l'adolescence qu'elle entreprend une réflexion quant à ses origines et son rapport avec l'Algérie d'où est originaire la famille de son père :

Et quand tu parles de questions existentielles c'était dans quel sens ? A quelle période ?

Euh, quand j'avais.. Ouais de dix à mes quinze ans. Parce que... C'était compliqué en fait parce que dans mon collège catholique machin, euh.. Bah c'était essentiellement des Français, et j'étais l'une des seules franco-arabes. Et du coup, j'étais pas comme eux, je leur ressemblait un peu quand même parce que j'étais fran.. Enfin je suis française. Euh.. mais.. Je sais pas j'avais une double-culture en fait, et en fait ça m'a amené à me poser des questions sur.. sur l'histoire de ma famille, sur le legs aussi berbère dans ma famille. Parce que ça.. Il est très important et on a du mal à le reconnaître.

Et même j'ai longtemps mis du temps à aimer l'Algérie parce que l'Algérie quand j'étais petite c'était vraiment très compliqué parce que.. Quand j'y allais on allait tout le temps dans la même ville, tout le temps.. Les vacances d'avril, les deux semaines. C'était vraiment.. Le bled quoi. Sauf qu'en fait, quand j'avais 14 ans, j'ai dit à mon père "Écoute, on connaît tout le temps la même chose, la ville à côté d'Oran.". J'ai dit "Enough s'il te plaît", et là on a fait un voyage un peu initiatique dans l'Algérie. On est allé à Alger, on est allé à Tipaza, sur les traces d'Albert Camus. Et c'est très tardivement que j'ai apprécié mon pays, alors qu'avant vraiment c'était chiant. Je comprenais à peine, quand ma grand-mère parlait j'étais vraiment en mode "Je comprenais pas.". Et en plus les stigmates de la guerre étaient énormes. Et les problèmes avec ma famille, le mariage entre mes parents, bref c'était une cacophonie. Et du coup quand j'avais quatorze ans et qu'on a fait ce voyage, j'ai commencé à aimer. Mais c'était très tardif.

Le questionnement identitaire de Soraya semble tout d'abord lié au fait qu'elle est issue d'un couple mixte. Il faut également prendre en considération la classe sociale aisée à laquelle appartiennent ses parents qui l'inscrivent dans des établissements scolaires où elle est « l'une des seules franco-arabes », comme elle le formule. À la différence des étudiantes d'origine populaire dont les deux parents sont immigrés pour qui les « vacances au bled » ne semblent pas constituer pas une rupture avec leur vie quotidienne, elle vit mal les séjours dans la famille de son père durant lesquels elle est confrontée à une langue qu'elle ne comprend pas. La redondance de ces séjours « tout le temps dans la même ville » la pousse à s'en plaindre à son père qui lui fait visiter d'autres endroits en Algérie.

Il est intéressant de noter la référence à Albert Camus lorsque Soraya parle de ce « voyage un peu initiatique ». Tout se passe comme si le fait de rattacher le pays de son père à un auteur majeur de la littérature française lui avait permis de changer son point de vue. C'est finalement en s'extrayant de la dimension familiale de ses séjours en Algérie, en la remplaçant dans une histoire autre que celle de sa famille paternelle, que Soraya se met à « apprécier son pays », comme elle le dit. Outre ce détour par la culture légitime qui semble avoir été nécessaire pour qu'elle envisage différemment l'Algérie, elle se distingue à ce sujet des autres élèves d'origine maghrébine qu'elle fréquente durant ses années de première et de terminale passées dans un lycée privé musulman (décrit comme un « microcosme ») :

Et ce pourquoi je dis que c'est vraiment un microcosme c'est.. Les gens étaient très différents de moi, enfin je sais pas.. très différents de moi, ils s'intéressaient pas à l'actualité, ils lisaient pas de journaux. Après j'ai été baignée comme ça donc.. Pour eux aussi ils me trouvaient très différente. Euh.. J'ai eu très peu d'amis, très peu d'amis parce que je faisais des activités que eux ne faisaient pas et... Je sais pas, en fait j'ai l'impression que quand ils partaient en vacances c'était soit que au bled [rires]. On va dire "Oh comme ça c'est que au bled.", mais.. Et genre le reste du monde c'est genre.. Ça n'existe pas, c'est.. Pour eux c'est le Maroc. Le Maroc, l'Algérie. Ok c'est très bien, moi j'adore l'Algérie. Mais c'est juste que.. L'ouverture culturelle sur d'autres pays, ou chercher à comprendre des grands thèmes d'actualité, ça pour eux ça ne les.. Ça ne les préoccupait pas, on va dire ça comme ça [rires].

Les propos tenus par Soraya à ce sujet permettent tout d'abord de mesurer la distance sociale qui la sépare des autres élèves, tels qu'elle les décrit. Au-delà de leurs différences en termes de pratiques culturelles, elle leur reproche leur manque d'ouverture sur d'autres pays que celui de leurs parents. Soraya oppose ainsi son rapport ouvert au pays d'origine, qui ne l'empêche pas de s'intéresser à d'autres régions du monde, au rapport fermé, exclusif, qui caractériserait ses condisciples.

Ce qui ressort de l'entretien avec Soraya, c'est un ethos international, soit « un ensemble objectivement systématique de dispositions à dimension éthique, de principes pratiques » (Bourdieu, 1984, p. 133), produit par sa socialisation, qui la conduit à valoriser l'ouverture sur le monde et à l'inverse, à condamner tout ce qui s'en éloigne. De la même manière qu'elle reproche à ses professeurs de classes préparatoires de n'aborder que la littérature française classique, elle réprovoque les autres élèves de son lycée qui ne s'intéresseraient qu'à leur pays d'origine. Pour elle, cette ouverture sur le monde se concrétise par ailleurs dans des pratiques telles que la lecture de la presse internationale, qui s'inscrivent également dans une socialisation de classe. Ainsi, si Soraya entretient un rapport plus direct à la langue arabe de par son ascendance, cette conception intellectualisée, non-exclusive, liée à son ethos international, la rapproche des autres étudiantes issues des classes supérieures sans lien direct avec le monde arabophone.

De la manière, pour Thomas, dont le grand-père paternel est libanais, cette « découverte des origines » qui advient alors qu'il est au collège semble s'inscrire dans le même éclectisme culturel que l'on a pu voir chez les autres étudiantes issues des classes supérieures, puisqu'il m'indique qu'il s'intéresse également au russe et au turc. Sans nier la dimension identitaire qui caractérise son rapport à la langue arabe, l'intérêt qu'il développe vis à vis du Liban et du monde arabophone paraît tout autant lié à son ascendance qu'à une appétence pour les cultures étrangères produite par sa socialisation internationale.

*

Notre enquête au sein de l'INALCO nous a ainsi permis de mettre au jour les logiques présidant aux trajectoires sociales de certaines étudiantes du département « études arabes ». De ce point de vue, nos enquêtées peuvent être classées en deux catégories se distinguant à plusieurs niveaux. D'une part, une partie de nos enquêtées sont issus à différents degrés de familles immigrées appartenant aux classes populaires. Pour ces étudiantes, l'accès au cursus de langue arabe au sein de l'INALCO représente un moyen d'accéder à des positions sociales plus élevées que celles occupées par leurs parents immigrés. Outre les conditions historiques et sociales ayant permis leur accès à ce type de filière universitaire, ces étudiantes bénéficient de ressources éducatives transmises au sein de leurs familles qui favorisent leur réussite scolaire. Leurs parents disposent en effet de diplômes acquis dans leur pays d'origine, mais font l'expérience d'un déclassement social en France du fait de la non-reconnaissance de ces titres universitaires.

En plus de transmettre un capital culturel incorporé par leurs enfants, ce déclassement les pousse à adopter des stratégies censées faciliter l'accès de leurs enfants aux études supérieures. Se dirigeant généralement vers des filières sélectives à la fin de leurs études secondaires, ces étudiantes doivent toutefois faire face à un certain nombre de handicaps liés à la fois aux ressources économiques limitées de leurs parents et à leur condition de descendantes d'immigrés. Outre l'obtention d'un diplôme valorisable sur le marché du travail, nos enquêtées justifient également leur choix de cursus par la possibilité qui leur est donnée au sein de l'INALCO d'étudier ce qu'elles considèrent comme étant leur « culture d'origine », en rattachant leur histoire familiale à celle du monde arabophone en général.

D'autre part, nous comptons parmi nos enquêtées plusieurs étudiantes issues de familles appartenant aux classes supérieures. Comme on l'a rappelé, la maîtrise institutionnellement reconnue de l'arabe constitue un capital à forte rentabilité sur le marché du travail, en permettant notamment d'accéder à des emplois fortement rémunérés dans des

secteurs tels que la diplomatie ou le commerce. Il s'agit donc pour ces étudiantes de reproduire le niveau d'études et le statut social de leurs parents en étudiant l'arabe à l'INALCO. Ces études leur permettent notamment d'accroître le volume conséquent de capital international qu'elles ont déjà accumulé par le biais de nombreuses expériences à l'étranger. Elles développent également un ethos international impliquant un fort intérêt pour les cultures étrangères. Par ce biais, elles se découvrent un intérêt pour la langue arabe, soit sur un mode « orientaliste » pour les étudiantes sans rapport familial avec le monde arabophone, soit dans une optique de retour à la « culture d'origine » pour celles rattachées à cette aire linguistique par leurs familles.

Il importe de rappeler que ces étudiantes se trouvent pour en majorité au début de leurs études. C'est la connaissance que l'on a acquise concernant leurs milieux sociaux d'origine qui nous permet d'émettre deux hypothèses concernant leurs trajectoires sociales, à savoir l'ascension pour les unes et la reproduction pour les autres. À ce titre, il serait intéressant d'adopter une approche longitudinale dans le cadre d'une enquête plus poussée en réalisant de nouveaux entretiens avec ces étudiantes, afin d'étudier les positions sociales qu'elles occuperont à l'issue de leurs études. Ces positions futures dépendront notamment des spécialités choisies au fil de leur cursus. On s'attellera donc à présent à étudier les parcours de nos enquêtées en termes d'orientation universitaire et professionnelle, en analysant les différentes manières dont celles-ci conçoivent leur études à l'INALCO.

Partie 4 : Relations internationales ou langues étrangères : deux conceptions des études arabes à l'INALCO

Analyser les trajectoires d'étudiantes telles que nos enquêtées implique certes de prendre en compte leurs caractéristiques sociales et les différentes manières dont celles-ci les ont amenées à étudier l'arabe à l'INALCO. Néanmoins, au vu de la variété des secteurs vers lesquels ce type de cursus peut mener, nous nous sommes également intéressés à la façon dont nos enquêtées se projetaient sur les plans académique et professionnel. Comme nous l'avons vu, l'INALCO met en avant la grande diversité des secteurs au sein desquels la maîtrise d'une langue « rare » comme l'arabe constitue une compétence mobilisable. Cette pluralité de métiers implique une pluralité d'usages de la langue et de mobilisations de ce type particulier de capital universitaire dans le cadre professionnel. Durant nos entretiens, nous avons donc souhaité étudier les différentes manières dont nos enquêtées envisageaient l'investissement du capital acquis par le biais de leurs études.

Il a ainsi été possible au cours de notre enquête de mettre en lumière différentes conceptions de l'étude de l'arabe caractérisant ces étudiantes du département éponyme de l'INALCO. Ces conceptions varient en premier lieu selon les perspectives professionnelles de nos enquêtées au sujet desquelles nous les avons interrogées. Les filières universitaires vers lesquelles celles-ci souhaitaient se diriger après le lycée ainsi que les thématiques qui les intéressent constituent également des critères que nous avons retenus afin d'étudier leurs manières d'appréhender ces études en langue arabe. Des questions portant sur leurs cours à l'INALCO, leurs pratiques culturelles et leurs opinions politiques ont ainsi permis de révéler des conceptions très différentes chez des étudiantes pourtant inscrites au sein du même cursus. En analysant ces différentes informations, nous avons pu distinguer deux conceptions correspondant à deux types de parcours professionnel envisagés par ces étudiantes en langue arabe de l'INALCO.

Pour certaines, l'étude de l'arabe dans cet établissement constitue une alternative à des filières telles que les Instituts d'études politiques. À terme, elles souhaitent généralement accéder à des emplois de cadres dans des secteurs comme la diplomatie. Elles se distinguent en outre par une politisation marquée et envisagent la maîtrise de l'arabe comme une compétence pratique, donnant notamment accès une aire géographique perçue sous l'angle géopolitique. Une seconde catégorie d'étudiantes se dirigent à l'inverse vers des métiers impliquant une approche plus savante de l'arabe, après avoir majoritairement candidaté à des cursus en langues étrangères à l'issue de leur études

secondaires. Celles-ci s'intéressent en outre à des sujets relatifs au monde arabophone, ce qui les différencie des étudiantes percevant d'abord sa dimension géopolitique.

Il est intéressant de noter que cette division recoupe partiellement les deux conceptions de la langue arabe historiquement défendues au sein des institutions où celle-ci est enseignée, tel que l'a montré l'historien Alain Messaoudi (2008). Comme on a pu le voir en revenant sur l'histoire de l'INALCO, les écoles de langues orientales ont été pendant longtemps le théâtre d'un conflit latent entre d'une part, les interprètes et les diplomates souhaitant imposer un apprentissage pratique de l'arabe, et d'autre part, les philologues et les linguistes défendant une approche axée sur l'étude des textes et du fonctionnement de langue. Si les premiers souhaitent mettre leurs compétences linguistiques au service de l'État français, les seconds revendiquent au contraire leur autonomie en tant que scientifiques. Tout comme les arabisants étudiés par Alain Messaoudi, nos enquêtées semblent ainsi se répartir entre les pôles « temporel » et « culturel » des classes dirigeantes dont l'opposition structure le champ du pouvoir selon Pierre Bourdieu (2011).

Il s'agira à présent d'étudier ces deux types de parcours estudiantins qui caractérisent nos enquêtées. Si l'on souhaite ici se pencher sur leurs représentations concernant leurs études et leur avenir professionnel, on s'attellera également à rapporter celles-ci à leurs caractéristiques sociales en montrant notamment les différences induites par les profils sociologiques des étudiantes au sein d'une même catégorie. On verra en outre que cette division a également une dimension genrée.

4. 1. L'arabe comme langue géopolitique

L'analyse des trajectoires sociales de nos enquêtées nous a d'ores et déjà permis de constater qu'au sortir de leurs études secondaires, plusieurs souhaitent se diriger vers des filières universitaires sélectives axées sur l'étude des sciences humaines, en particulier les Instituts d'études politiques mais également les classes préparatoires. Une partie d'entre elles ont l'occasion d'étudier dans ce type de filière, avant de se réorienter vers l'étude de l'arabe. Percevant l'étude de l'arabe à l'INALCO comme une alternative à ce genre de cursus, les étudiantes de cette catégorie manifestent un intérêt pour des thématiques assez proches et envisagent le même type de carrière professionnelle à l'issue de leurs études, comme on a pu le constater au cours de nos entretiens.

On s'arrêtera donc en premier lieu sur les choix d'orientation faits par ces étudiantes, au moment d'intégrer l'enseignement supérieur. Nous analyserons par la suite les manières dont ces étudiantes se projettent dans leur avenir universitaire et professionnel, en abordant

leurs perspectives en termes de formation et de métiers. Les étudiants en licence d'arabe sont en effet invités à se spécialiser à partir de leur deuxième année d'étude. Ici, nous verrons que les filières que nos enquêtées choisissent coïncident généralement avec les vœux formulés l'année précédant leur entrée dans le supérieur. Enfin, nous étudierons l'intérêt que partagent ces étudiantes pour les questions d'ordre politique, ainsi que les processus de socialisation politique dont elles ont fait l'expérience, en constatant notamment des variations selon l'origine sociale.

a. Une alternative à Sciences Po

Avant de se pencher sur les filières universitaires vers lesquelles les étudiantes de cette première catégorie souhaitent initialement se diriger, il est nécessaire de s'attarder sur la série et la mention qu'elles obtiennent au baccalauréat. Sur les sept étudiantes que nous avons classées au sein de cette catégorie, six terminent leurs études secondaires en passant un baccalauréat économique et social (ou équivalent au vu des dernières réformes), et cinq obtiennent une mention très bien. Ces deux informations nous permettent d'ores et déjà de définir un certain type de parcours scolaire caractéristique de ces étudiantes, dont la cohérence se renforce lorsqu'on prend en considération leurs choix d'orientation post-baccalauréat.

Ici, il convient de rappeler les résultats de l'exploitation de la base SISE de l'année universitaire 2020-2021 concernant les parcours scolaires des étudiants en licence de l'INALCO. Nous avons en effet constaté que le département « études arabes » comportait la plus forte proportion d'étudiants ayant passé un baccalauréat économique et social (31 % contre 21,7 % pour l'ensemble des langues). En étudiant les parcours universitaires et professionnels privilégiés par notre première catégorie d'enquêtées, on pourra également mettre au jour les raisons de la surreprésentation de ces étudiants au sein du département « études arabes » de l'INALCO.

Conformément à la mention qu'ils obtiennent au baccalauréat, les bons résultats scolaires de nos enquêtées les conduisent à viser des filières sélectives orientées vers l'étude des sciences humaines. Parmi ces sept étudiantes, six m'indiquent avoir préparé et passé les concours d'entrée dans les Instituts d'études politiques durant nos entretiens. Ces établissements que l'on range dans la catégorie des « grandes écoles » au même titre que les écoles d'ingénieurs et de commerce proposent des cursus pluridisciplinaire en sciences humaines et disposent d'un certain prestige lié à leur rôle historique dans la formation des élites politiques françaises (Vasconcellos, 2006). La place prépondérante qu'occupent des matières telles que l'économie, le droit ou l'histoire dans ce type de cursus coïncide avec le

parcours scolaire des étudiantes concernées. Comme le révèle la base SISE pour l'année 2020-21, la moitié des étudiants des IEP de Lyon, Lille et Rennes a passé un baccalauréat économique et social.

Ainsi, le fait qu'une partie de nos enquêtées souhaitent intégrer ce genre d'établissement est lié dans certains cas à leurs bons résultats dans des matières telles que l'histoire ou les sciences économiques et sociales au lycée. Pour cette raison, le professeur d'histoire de Selma lui recommande de s'inscrire à la préparation au cours d'entrée à l'IEP de Paris offerte au sein de son lycée. C'est également lui qui lui conseille de candidater à l'INALCO qui lui est présenté comme une alternative à Sciences Po (l'appellation « Sciences Po » désigne ici l'IEP de Paris), en lui indiquant qu'elle a « le profil » pour ce type d'études. Au cours de mon entretien avec Hafsa, cette dernière m'informe qu'elle avait été admise à l'issue du concours d'entrée à l'IEP de Toulouse mais qu'elle avait préféré étudier à l'INALCO. Outre son souhait d'éviter de se retrouver avec une population étudiante trop proche de celle qu'elle fréquente dans son lycée, elle m'indique que ce choix est également lié aux conseils donnés par un professeur qui considère l'INALCO comme une filière plus intéressante sur le plan académique.

C'est également en souhaitant intégrer Sciences Po que Miguel découvre l'INALCO et choisi d'y candidater en langue arabe :

Ce que je voulais faire au début, c'est.. J'avais une idée de Sciences Po ou de Sorbonne en relations internationales et je suis tombé sur la deuxième année de l'INALCO en relations internationale. Et je voulais garder un côté pratique dans mes études c'est-à-dire quelque chose de très concret, peut-être pas aller directement dans les philo, Sciences Po et tout ça. Et j'ai trouvé que c'était une bonne alternative pour en même temps se spécialiser dans quelque chose, avoir quelque chose qui est très concret, limite applicable direct, directement. Et je voulais faire de la diplomatie et des relations internationales, j'avais une idée un peu floue de ce que c'était, mais quand même une idée un peu générale.

Au départ, Miguel souhaite intégrer un cursus « en relations internationales » et envisage de postuler auprès de plusieurs établissements dont Sciences Po. Il passe donc le concours d'entrée à celui de Paris, en même temps que plusieurs camarades de lycée, comme il nous l'apprend plus tard au cours de l'entretien. Si son entrée à l'INALCO est peut-être liée à son échec à ce concours, il considère l'établissement comme « une bonne alternative » à Sciences Po, permettant en outre de « se spécialiser ». Miguel souhaite en effet se concentrer une aire géographique durant ses études comme on l'a vu plus tôt. Il met également en avant l'aspect « concret », « applicable » de ces études à l'INALCO qu'il oppose à Sciences Po à ce niveau.

Pour Miguel, l'INALCO constitue donc une formation équivalente à Sciences Po, notamment parce qu'il est possible d'y intégrer une filière « relations internationales » en licence, mais qui présente également des avantages comme la possibilité d'acquérir une compétence pratique par l'apprentissage de la langue. Plus tard au cours de l'entretien, il met ainsi en avant la complémentarité entre les dimensions « intellectuelle » et « pratique » de son cursus :

Et puis j'ai vu que le champ d'enseignement était quand même sympa dans le sens où tu avais ce côté intellectuel de l'anthropologie, de la littérature, de l'Islamologie, de l'histoire de l'art, de l'histoire tout court, mais aussi du concret, de la langue, du fuṣḥā [arabe littéral] et un dialecte.

L'apprentissage de la langue, qui comprend ici l'arabe littéral et dialectal, appartient pour Miguel au domaine du « concret » qu'il oppose aux cours de civilisation également dispensés à l'INALCO, correspondant au « côté intellectuel » de ces études. S'il est difficile de déterminer s'il justifie a posteriori le fait d'avoir intégré l'INALCO, Miguel perçoit en tout cas cette filière comme un moyen d'accéder à terme à un emploi dans le champ des relations internationales et d'acquérir en même temps des connaissances pratiques en langue.

De la même manière, Nawel me dit que c'est en cherchant une formation équivalente à Sciences Po qu'elle découvre l'existence de l'INALCO :

Comment est-ce que t'as entendu parler de cette école-là ? Est-ce que t'avais des proches qui étaient déjà passés par là ?

Alors non, moi comme je t'avais dit je misais tout sur Sciences Po. Je voulais faire soit Sciences Po, soit LEA. Un jour j'étais sur internet, j'étais en mode "Bah faire de l'arabe et des relations internationales" et j'ai trouvé l'INALCO. [...] Après j'ai vu leur programme, j'ai vu que tu pouvais déjà.. Parce que RI normalement tu te spécialises qu'à partir du master, sauf dans certaines écoles privées. Et j'ai vu que l'INALCO ils proposaient ça déjà à partir de la L2, j'étais en mode "Bah c'est bon je fais ça", et du coup c'était mon deuxième choix, et voilà.

Il s'agit pour elle de trouver un cursus lui permettant de « faire de l'arabe et des relations internationales ». Comme Miguel, c'est l'existence d'une filière « relations internationales » au sein de l'INALCO qui la motive à y candidater, à un moment où elle « misait tout sur Sciences Po ». À un autre moment de l'entretien, elle m'informe qu'elle regrette en effet d'avoir échoué au concours commun des IEP dits « de province » et de celui de Paris, et qu'elle envisage de tenter d'intégrer Sciences Po en master.

Il faut enfin évoquer les cas de Soraya et Mansur dont les parcours post-baccalauréat sont similaires. Ceux-ci tentent tout deux d'intégrer un IEP après leurs études secondaires et passent finalement un an en classe préparatoire à Paris avant de s'orienter vers l'INALCO.

Néanmoins, les causes de ce revirement ne sont pas les mêmes pour ces deux enquêtés. Soraya est en effet admise après avoir préparé le concours commun des IEP « depuis la seconde », mais préfère un intégrer une formation qu'elle considère plus stimulante sur le plan intellectuel. À l'inverse, suite à son échec, Mansur cherche à intégrer une formation lui permettant de mieux préparer l'examen d'entrée pour pouvoir le repasser. Comme Miguel et Nawel, Soraya souhaite notamment se spécialiser dans l'étude de l'aire arabophone en intégrant un IEP.

Si ces enquêtées n'ont pas toutes un objectif bien défini au moment de choisir un cursus universitaire, c'est la perspective de travailler dans le champ des relations internationales qui amène la majorité d'entre elles à passer un ou plusieurs concours d'entrée dans des IEP et à candidater à l'INALCO, perçu comme une filière équivalente. Au sein de ce groupe, seul Thomas ne cherche pas à intégrer un IEP. Sa façon de se projeter dans ses études et dans le monde du travail le rattache cependant à cette première catégorie d'étudiantes, comme nous allons à présent le voir en étudiant les perspectives universitaires et professionnelles de nos enquêtées.

b. Envisager l'avenir dans les relations internationales

Si les choix réalisés au moment de leur orientation dans le supérieur permettent de mieux comprendre les raisons de la présence de ces enquêtées à l'INALCO, en l'occurrence le fait qu'elles ont quasiment toutes cherché à intégrer un IEP, il convient également d'aborder la manière dont elles se projettent désormais, à moyen et long terme. En effet, les étudiantes classées dans cette première catégorie sont encore au niveau licence et ne doivent pas seulement envisager leur avenir en termes de carrière professionnelle, mais également en termes d'orientation au sein du système universitaire. On étudiera donc ici leurs déclarations concernant les filières qu'elles choisissent au sein de l'INALCO, les masters qu'elles visent et les emplois qu'elles se voient occuper à terme.

Comme on l'a indiqué à propos de l'organisation du cursus d'arabe à l'INALCO, les étudiants sont invités à se spécialiser dès la deuxième année de licence en choisissant un « parcours » parmi différentes options leur permettant soit d'axer leur études sur les cours de langues et de civilisations, soit de suivre des cours « professionnalisant » censés mener vers des secteurs comme le commerce, les relations internationales ou la communication. La plupart de nos enquêtées ayant passé les concours d'entrée dans les IEP me précisent qu'elles visaient le parcours « relations internationales » avant même d'intégrer l'INALCO. Les cours dispensés dans le cadre de ce parcours sont en effet similaires à ceux qu'il est possible de suivre au sein d'un IEP (économie, droit, science politique...). Le choix précoce

de nos enquêtées est donc lié à leur volonté d'intégrer une filière universitaire équivalente à Sciences Po en termes de formation et de débouchés professionnels, comme on l'a montré précédemment.

Pour Selma, l'existence de cette filière au sein de l'INALCO lui permet également de se défendre face aux doutes exprimés par sa mère quant à sa décision d'intégrer un cursus de langue arabe :

Vraiment j'ai essayé de la rassurer, mais oui c'est vrai, au début sa réaction c'était "Enfin je comprends pas pourquoi tu fais de l'arabe ? Ça va te servir à quoi ?". Et même en Algérie quand tu leur dis ça "Enfin pourquoi tu fais, enfin ça va te servir à quoi la langue arabe ? Je sais pas, fais de l'anglais, c'est plus international, ça va rien t'apporter l'arabe etc.". Et après tu vois, quand je leur dit "Mais je fais ça aussi à côté. Ah ok !". Donc tu vois en fait au niveau de la.. C'est pas valorisé, c'est moins valorisé. Mais après quand tu leur dis "Ouais je fais relations internationales, je fais une sorte de double-licence.", ils disent "Ah ok, ah c'est bien."

Pour les proches de Selma, notamment ses parents qui d'une part, ne connaissent pas nécessairement bien l'enseignement supérieur français, et d'autre part, mobilisent des représentations issues de leur pays d'origine, l'arabe est perçue comme une langue dont l'apprentissage dans le cadre universitaire n'offre aucun débouché professionnel (« Ça va te servir à quoi ? »). La possibilité d'intégrer une filière estampillée « relations internationales » donne l'occasion à Selma de répliquer en montrant que les cours ne portent pas exclusivement sur la langue arabe et qu'elle pourra par ce biais se diriger vers un secteur professionnel relativement prestigieux. En mettant en avant ce parcours, l'INALCO cesse d'apparaître comme une « fac de langues » et se rapproche d'établissements tels que les IEP dans l'imaginaire de ses proches.

De la même façon, quand je lui demande quelles sont ses perspectives professionnelles, Thomas souligne la manière dont le parcours « relations internationales » permet de différencier le cursus de langue arabe à l'INALCO d'autres cursus en langues étrangères :

A l'époque de Parcoursup c'était.. J'avais mis dans mes vœux l'INALCO mais je me suis interdit de le mettre tu vois, parce que j'avais peur.. Tu sais une fac de langues, surtout LLCER je me disais "Mais qu'est-ce que tu vas foutre à part prof quoi ?". Finalement l'INALCO c'est différent parce que déjà t'as des parcours professionnalisants. Typiquement moi l'année prochaine je compte faire la filière relations internationales, donc c'est pas une simple LLCER.

S'il envisage l'étude de la langue arabe au moment de ses choix d'orientation dans le supérieur, c'est la crainte de se retrouver en « fac de langues » sans débouchés professionnels intéressants qui le conduit en partie à ne pas candidater à l'INALCO. Il se

rend compte plus tard que l'établissement en question est « différent », dans la mesure où le parcours en question lui évite d'étudier dans le cadre d'une « simple LLCER ». Pour Thomas, c'est la distinction avec les filières orientées vers l'étude des langues étrangères, perçues comme n'ayant pas de débouchés intéressants, qui sous-tend le choix du parcours « relations internationales » au sein de l'INALCO.

Avant même d'aborder les projets professionnels de nos enquêtées, le fait de revenir sur leurs choix de parcours au niveau licence permet de mettre en lumière l'opposition entre deux approches de la langue qui structure la vision qu'elles ont de leurs études d'arabe à l'INALCO. Tout se passe comme si le parcours « relations internationales » constituait pour ces étudiantes une filière à part qui les différencie des autres. Leur préférence pour une approche pratique de la langue, s'opposant une approche plus académique, dévolue aux linguistes et aux enseignants, se manifeste également dans les orientations qu'elles souhaitent prendre au niveau master, puis en termes de métiers.

Si ces enquêtées partagent en grande majorité les mêmes perspectives professionnelles et la même conception de l'usage de langue, il faut cependant souligner l'effet de l'origine sociale sur leur capacité à se projeter dans l'enseignement supérieur et dans le monde du travail. En comparant leurs déclarations à ce propos au cours des entretiens, on voit en effet se dessiner la frontière entre les étudiantes issues des classes populaires et celles issues des classes supérieures.

Les secondes sont en effet capables de se représenter assez précisément les métiers qu'elles souhaitent faire, en les opposant souvent à ceux qu'elles ne souhaitent pas faire, et ont déjà une bonne idée des masters auxquels elles envisagent de candidater à la fin de leur licence. À titre d'exemple, Miguel n'a pas de difficulté à répondre quand je l'interroge à ce sujet :

*Là t'as des thèmes qui t'intéressent, est-ce que tu sais déjà quel master tu voudrais faire à l'INALCO ?
Toujours le master relations internationales ?*

Ouais le master relations internationales, en fait y a un double master qui est un peu difficile d'accès parce que c'est sélectif, mais qui a l'air incroyable. En fait tu continues les relations internationales, on suppose qu'au bout de la L3 t'es bilingue en littéral et en dialectal, et y a un master qui me semble.. Il me semble qu'il allie relations internationales comme matière principale, donc tu peux avoir des stages, des échanges, il me semble que t'es même en alternance, et une matière ou deux de l'INALCO, celle que tu veux, ça peut être chinois ou je sais pas littérature andalouse ou ce que tu veux, dans laquelle tu te spécialises vraiment. Et du coup je pense que c'est intéressant de faire ça et en même temps peut-être de l'islamologie, un thème un peu tu sais qui amène vers la recherche mais où tu restes quand même dans les relations internationales. Donc ne pas aller vers la recherche, mais la frôler un peu pour voir comment c'est, pour être spécialisé là-dedans. Et sinon faire relations internationales et penser à

côté, continuer la licence de persan pour atteindre le même niveau qu'arabe. Ça c'est ce qu'il y a de plus probable, en L2-L3 commencer une licence de Persan, comme ça à la fin de mon master, je fais une année en plus et j'ai les deux licences et le master.

Et est-ce que tu as des idées de métier que tu voudrais faire précisément ? Ou alors d'institutions dans lesquelles tu voudrais travailler ?

Les ONG m'intéressent, l'UNESCO, l'ONU... Mais sinon les fonctions d'attaché culturel où y a forcément de l'échange, peut-être au niveau de la culture parce que je me suis rendu compte que la politique j'aimais pas ça du tout. La diplomatie elle est peut-être un petit peu trop ancrée dans le politique pour que ça me prenne pleinement. Mais diplomatie, ou en tout cas rester dans les relations internationales. Et du coup si tu veux des trucs concrets, attaché culturel c'est le métier qui m'attire un peu plus parce qu'en même temps t'as un rôle, tu décides de certaines choses, tu peux faire passer des messages en fonction de ce que tu choisis, c'est pas non plus un rôle qui est complètement politique, même s'il l'est. Le titre au départ c'est quand même quelque chose sur la culture, c'est important d'avoir un métier ou tu continues à apprendre, ou tu te sers pas de tes connaissances pour juste t'exercer quelque chose linéairement. Sinon après évidemment la diplomatie, j'aimerais bien passer les concours. Mais c'est encore un petit peu loin, je suis qu'en L1.

Il est tout d'abord frappant de constater qu'alors qu'il n'est qu'en première année de licence, Miguel est déjà capable de détailler le contenu d'un master qui l'intéresse au sein de l'INALCO. En plus de connaître la structuration du cursus, il mentionne également des cours qui l'intéresseraient dans ce cadre, en l'occurrence l'islamologie.

Il est intéressant de voir ici apparaître la conception pratique qu'à Miguel de ses études d'arabe quand il parle de « ne pas aller vers la recherche mais la frôler ». Il s'agit pour lui d'acquérir des connaissances sur des sujets qui l'intéressent, sans toutefois consacrer ses études à ces thématiques dans une perspective scientifique. Enfin, le fait qu'il évoque la possibilité de suivre une licence de persan parallèlement à son master témoigne d'une planification à long terme de ses études avec un objectif clair en ligne de mire (« comme ça à la fin de mon master, je fais une année en plus et j'ai les deux licences et le master »).

De même, sur le plan professionnel, il évoque précisément le type de poste qu'il souhaiterait occuper (« attaché culturel ») avant de s'exposer les raisons pour lesquelles il privilégie cette voie. Toujours dans une optique pratique, Miguel souhaite faire « des trucs concrets », tout en « continuant à apprendre ». Si cette optique n'exclue pas l'acquisition de connaissances, celles-ci doivent être mobilisables en vue de l'action. Il s'agit également pour lui de ne pas exercer un « métier » trop politique, même s'il indique être conscient qu'il s'agit d'une dimension traversant tout le secteur diplomatique.

Miguel semble donc disposer de connaissances concernant des institutions du champ des relations internationales qui lui permettent d'en parler avec aisance et de s'y projeter en distinguant notamment les aspects du travail qui l'intéressent de ceux qu'il souhaite éviter. Il faut rapporter ces connaissances à sa socialisation au sein d'une famille appartenant aux classes supérieures (sa mère est cheffe d'entreprise dans le secteur de la culture et son père est commercial). Par conséquent, on peut supposer qu'il a déjà été amené à discuter de ces thématiques avec des proches, voire à côtoyer des personnes familières du milieu diplomatique. Son passage par le diplôme d'initiation d'arabe de l'INALCO, qui compte généralement des professionnels en formation continue, avant d'intégrer la L1 d'arabe littéral a également pu lui donner l'occasion de rencontrer des personnes travaillant dans ce secteur.

Thomas et Soraya, dont les familles appartiennent également aux catégories sociales les plus dotées, se révèlent tout aussi prolifiques quand je les interroge concernant leurs perspectives d'études et de carrières. Encore en première année d'étude au sein de l'INALCO dans le cadre du diplôme intensif d'arabe, Thomas me parle ainsi du master de l'Université de Genève qu'il souhaite intégrer à l'issue de sa licence en listant les avantages qu'il trouve à cette formation, alors qu'il a déjà planifié les mobilités qu'il souhaite réaliser durant ses années de licence. Il est en revanche moins précis que Miguel quant au métier qu'il souhaite exercer et m'informe qu'il aimerait travailler dans une organisation internationale ou non-gouvernementale, en voyageant le plus possible dans le monde arabophone.

Soraya, quant à elle, m'indique qu'elle aimerait travailler dans les « services culturels des ambassades », comme Miguel, après avoir hésité avec la gestion de crise dans le secteur diplomatique. Pour concrétiser ce projet, elle envisage de candidater à plusieurs masters dont un se situant dans une université suédoise. Comme le montre les cas de Soraya et de Thomas, la socialisation internationale de ces étudiants des classes supérieures leur permet également d'envisager la poursuite de leurs études en dehors de l'espace national français. De la même manière, Soraya m'informe qu'elle effectuera bientôt un stage au sein d'un institut français dans un pays du Proche-Orient. En plus des ressources culturelles grâce auxquelles cette étudiante peut se projeter en termes de cursus et d'emplois, ses bonnes dispositions internationales sont mobilisées afin d'accumuler de nouvelles expériences qui faciliteront à la fois la définition de son projet professionnel et l'accès aux emplois qu'elle cible.

A l'inverse de ces étudiantes ayant une idée assez claire de ce qu'elles souhaitent faire après leur licence, les enquêtées dont les caractéristiques sociales les rapprochent des classes populaires semblent moins à même de prévoir quelles seront leurs orientations universitaire et professionnelle dans les années à venir. Cette moindre capacité à envisager leur avenir en tant qu'étudiantes semble avant tout liée à leur mauvaise connaissance du système universitaire qu'on a déjà eu l'occasion d'évoquer. Les univers sociaux dans lesquels elles ont évolué au cours de leurs vies conditionnent également leur connaissance des secteurs professionnels au sein desquels elles pourraient occuper des emplois, eu égard à leur formation.

Par exemple, Nawel paraît moins assurée quand elle me parle des masters qui l'intéressent :

Bah j'envisageais de faire le master peut-être à Sciences Po. Mais là je commence un peu à changer d'idée parce que j'aime bien l'INALCO pour le coup. Et du coup je sais pas si je vais rester à l'INALCO ou peut-être aller à l'étranger dans un pays arabe justement pour vraiment me spécialiser parce que.. Étant donné que je me suis spécialisée là-dessus autant le faire dans un pays qui concerne.. voilà. Et.. je verrai bien.

Comme on l'a vu plus tôt, Nawel « mise tout sur Sciences Po » alors qu'elle est au lycée, mais ne parvient pas à être admise. Il semble donc que ses perspectives concernant le master se limitent pour l'instant à l'établissement au sein duquel elle est inscrite et à celui qu'elle souhaitait initialement intégrer. Elle évoque également la possibilité d'aller étudier « dans un pays arabe », mais sans préciser dans quel pays et au sein de quelle université. Concernant ses perspectives professionnelles, elle évoque plus tard au cours de l'entretien des institutions comme les ambassades, les instituts français ou l'ONU, sans me préciser le métier ou les tâches qui l'intéresseraient spécifiquement.

On rappelle cependant que Nawel est en L1 d'arabe littéral et vient seulement d'intégrer l'INALCO après son baccalauréat. À ce titre, elle n'a pas nécessairement eu le temps de se faire une idée précise concernant son orientation. Il convient donc d'aborder les perspectives professionnelles d'étudiantes à un niveau plus avancé pour mesurer convenablement les effets de l'origine sociale sur leur capacité à se projeter en termes de formation et d'emploi. Inscrite en L3 d'arabe oriental, Selma sait à quels masters elle va candidater pour l'année suivante. En revanche, elle reconnaît qu'elle n'avait aucune idée précise de métiers ou de secteur d'activité en entrant à l'INALCO :

Et en entrant à l'INALCO est-ce que t'avais déjà une idée de cursus ? Enfin de métier, pas spécialement concernant la langue à apprendre, concernant le secteur dans lequel travailler ?

Non pas tellement de métier. Non pour être honnête je me suis plus décidée l'année dernière pendant le confinement, ça m'a vraiment.. Grosse remise en question etc. Mais je suis partie parce qu'enfin c'était quelque chose que j'ai.. C'était des matières au lycée que j'aimais etc. C'était assez général, je me suis dit au pire tu vois vu que c'est général je peux me réorienter et j'aurai toujours ce petit plus qui est l'arabe, qui est de plus en plus demandé ici en France, donc ça peut être que à mon avantage. Mais oui quand je suis rentrée dans la licence on me disait "Ah mais tu vas faire quoi plus tard ? Oh je sais pas je verrai.". Et à force qu'on me demandait, vu que c'était pas non plus, comme disait ma mère, des études qui te menaient à un métier direct comme médecin, médecine, ça me mettait la panique.

Mais.. Enfin je me suis rassurée et maintenant j'ai plus une idée. Grâce au confinement je me suis fait une grosse remise en question, ça m'a aidé aussi à avoir plus d'informations parce qu'on nous aide pas forcément. Enfin quand t'es à la fac et surtout quand tu dois faire du trajet, tout ce que tu penses c'est "Ok le trajet, mes trains, quand est-ce que je pourrai faire mes devoirs ? Quand est-ce que je pourrai réviser ?". T'as pas forcément le temps, donc franchement le.. Dans un sens où le confinement ça m'a été bénéfique, beaucoup bénéfique, ça m'a permis de me poser pour tout simplement me questionner et mieux chercher. Et c'est vrai que quand je suis rentrée j'avais pas du tout d'idée de...

Au début de ses études d'arabe, Selma part ainsi du principe que sa formation est suffisamment généraliste pour lui permettre de choisir une spécialité plus tard. Elle a également du mal à percevoir vers quels genre de métiers son cursus peut mener, à la différence de filières comme « médecine », comme elle le formule. Ce manque de connaissance initial est d'autant plus mal ressenti qu'elle doit faire face aux questions qu'on lui pose au sein de l'INALCO concernant son orientation professionnelle. Elle évoque également ses conditions d'études (le temps passé dans les transports notamment) qui l'empêchent de « se poser » pour réfléchir convenablement à cette question.

C'est finalement l'expérience du confinement ainsi que deux stages dans l'entreprise de sa cousine qui lui permettent d'avoir ce qu'elle décrit comme une « révélation » au sujet de son avenir professionnel :

Et pourquoi du coup la communication ? En fait c'est un truc auquel t'as réfléchi là récemment ?

Oui bah justement c'était pendant le confinement, parce que juste avant j'avais fait un stage dans l'entreprise de ma cousine. Ils cherchaient un stagiaire tu vois pour les aider pour leur communication sur les réseaux sociaux donc j'ai fait un mois de stage et en fait c'était comme une révélation en fait. Ça c'était en distance tu vois. Ça plus ça ensuite en L2, donc c'était que après ma L1 que j'ai fait le stage en été pendant un mois et après j'étais en début de la L2, confinement etc... Et comme je t'ai dit, la remise en question etc. Et en fait c'était une révélation tout simplement. Je me suis dit "Mais en fait..". Parce que comme je t'ai dit concrètement j'avais pas d'idée de métier et tout, et je me suis dit "En fait c'est dans ce milieu-là que j'ai envie d'être", tu vois. Tout ce qui touche au numérique, à la communication etc, je me dis "Mais en fait c'est là..". [...]

Et ouais, et ensuite j'ai fait un autre.. Cet été, enfin l'été dernier du coup j'ai fait un autre stage, bah toujours chez l'entreprise de ma cousine de.. En fait communication tu vois, j'écrivais les story board pour des vidéos type un peu Brut, ouais bah j'écrivais les story board sur des sujets que.. Enfin c'est

des sujets de société que je choisisais etc... Et j'écrivais les story board et donc du coup tu vois je choisisais les images, je lui disais, tu vois pour poster sur les réseaux etc... Et franchement je me suis dit mais en fait c'est ça en fait que j'ai envie de faire, c'est ce que j'ai envie de faire tout simplement.

A la différence de nos enquêtées issues des classes supérieures qui sont en mesure de parler des institutions dans lesquelles elles aimeraient travailler ou des postes qu'elles aimeraient occuper sans expérience préalable, Selma doit effectuer un stage durant sa licence pour se rendre compte des tâches qui l'intéressent et du secteur vers lequel elle souhaiterait se diriger, en l'occurrence la communication. En plus du confinement qui lui permet de ralentir son rythme de vie lié à ses conditions d'études, ces deux stages semblent lui avoir donné une première expérience concrète du type d'emploi qu'elle pourrait occuper à l'issue de ses études. Cette projection dans un métier se manifeste notamment par l'évocation des missions qu'elle effectuait en tant que stagiaire.

Si les enquêtées de cette première catégorie semblent avoir la même conception pratique de la langue arabe et la même volonté de travailler dans le champ des relations internationales, on constate néanmoins que celles-ci ne sont pas égales en termes de capacité à se projeter dans l'avenir. Nous voyons ainsi ressurgir le clivage entre d'une part, les étudiantes issues des classes supérieures, qui sont d'ores et déjà en mesure de dire vers quelles formations et quelles carrières elles envisagent de se diriger, et d'autre part, celles des classes populaires, dont les perspectives beaucoup sont moins certaines. Au sein d'une même filière universitaire, l'origine sociale des étudiantes influe donc sur leur manière d'appréhender leurs études et leur avenir professionnel. Outre leur orientation universitaire et professionnelle, il importe enfin de prendre en compte les thématiques qui intéressent nos enquêtées pour comprendre la manière dont elles conçoivent leurs études. On verra notamment l'impact de l'origine sociale sur leurs manières d'appréhender les questions politiques.

c. Des rapports différenciés à la politique

En dehors du fait qu'elles partagent des parcours scolaires et des attentes similaires concernant leurs études, les enquêtées appartenant à ce premier groupe se caractérisent par un goût marqué pour les questions d'ordre politique. En les interrogeant au sujet de leurs cours à l'INALCO et de leurs pratiques culturelles, on a pu mettre en lumière cet autre point commun qu'il faut évidemment rapporter à leurs perspectives d'études et de carrières qu'on a étudiés précédemment. À ce titre, elles se rapprochent des étudiants de l'Institut d'études politiques de Paris dont 85 % déclaraient qu'ils s'intéressaient à la politique au début des années 2000, contre 50 % des étudiants à la même période (Muxel, 2004).

Il semble difficile au premier abord de déterminer si cet intérêt politique constitue une cause ou un effet de leur orientation universitaire. En suivant un cursus axé sur l'étude des sciences humaines, où les problématiques d'ordre politique occupent une place importante, nos enquêtées ont en effet pu découvrir certaines thématiques auxquelles elles s'intéressent désormais. Néanmoins, il importe également de déterminer à quel degré celles-ci étaient disposées à s'intéresser à ces thématiques, eu égard aux expériences socialisatrices précédant leur entrée à l'INALCO. Si certains contextes d'études contribuent à activer ces dispositions à la politisation chez les étudiants, en particulier les filières en sciences humaines et sociales, celles-ci sont en grande partie acquises au sein du cadre familial, à travers la socialisation primaire (Michon, 2008).

Plus généralement, des travaux comme ceux d'Anne Muxel ont mis en évidence le rôle central joué par la famille comme instance de socialisation politique (2001a). Dans les conditions sociales qui le permettent, les discussions dans le cadre familial ou la reproduction de pratiques culturelles telles que le fait de suivre l'actualité, contribuent ainsi au développement chez certains individus d'un sentiment de compétence politique, c'est à dire une connaissance du fonctionnement du champ politique légitimant la prise de parole et l'expression d'opinions à ce sujet (Gaxie, 1978).

En se basant sur nos entretiens, nous montrerons donc ici le rôle de la socialisation familiale dans l'intériorisation de ce goût pour la politique chez nos enquêtées. Par conséquent, on s'intéressera moins à leurs opinions qu'aux manifestations de cet intérêt particulier. En effet, celui-ci détermine largement la manière dont ces étudiantes conçoivent leurs études en langue arabe. Au delà de cet intérêt commun pour la politique acquis au sein du cadre familial, on verra également comment l'origine sociale de nos enquêtées influe sur le type de rapport qu'elles entretiennent à la politique.

Mieux dotées en capitaux culturels du fait des caractéristiques sociales de leurs parents, il semble tout d'abord logique que les étudiantes issues des classes supérieures manifeste un intérêt prononcé pour les questions politiques. Comme on l'a dit plus haut, le développement de la compétence politique nécessite en effet des conditions sociales particulières, d'où son inégale répartition. Parmi les étudiants, toutes filières confondues, ce sont en effet ceux dont les parents appartiennent aux classes supérieures qui ont le plus de chances de se politiser (Michon, 2008). C'est le cas de Miguel qui me parle de sa mère quand je lui demande s'il a des personnes engagées en politique dans son entourage :

Est-ce que t'as des gens dans ton entourage genre des potes ou alors je sais pas des amis de tes parents qui sont encartés ou qui sont vraiment engagés politiquement ? Si t'as été amené à en parler avec des gens...

En parler oui, je parle beaucoup avec ma mère de ça. C'est un peu une grosse tête donc je peux lui demander ce que je veux, tout ça. [rires]

Qu'est-ce qu'elle fait en fait ? Enfin quel métier, quelle formation ?

Ben elle a un peu tout fait, elle a fait réalisatrice, photographe, elle a fait des documentaires beaucoup, et là elle a monté un truc de podcast avec je crois des anciens de France Inter, elle a fait des trucs à France Culture genre les Nuits magnétiques tout ça. Mais là elle a juste une boîte de podcast. Mais elle lit beaucoup tout ça donc c'est.. Je suis privilégié dans le sens où j'ai accès déjà à un savoir, peut-être pas au savoir directement mais en tout cas j'ai accès à l'accès au savoir, à la porte qui y mène. Je peux aller prendre un bouquin, j'ai ce privilège-là donc c'est sûrement aussi pour ça que j'ai pu accélérer un peu, enfin j'ai eu des opportunités que j'aurais pas eu sans à mon avis.

Et sinon pour revenir à ta question des gens engagés politiquement, dans la famille non, ou même des trucs haut-placés non pas beaucoup, enfin aucun même. Mais sinon, je suis tout le temps bénévole à l'IMA, et du coup petit à petit oui j'ai rencontré des gens qui étaient engagés politiquement dans le sens où ils avaient une fonction politique, mais surtout presque que académique, universitaire, pas vraiment politique politique.

La mère de Miguel m'est présentée comme une « grosse tête » vers qui il peut se tourner en cas d'interrogation. Selon la description qu'il en fait, celle-ci semble appartenir à la fraction intellectuelle des classes supérieures. Elle se cultive également beaucoup par la lecture et représente selon Miguel « un accès à l'accès au savoir ». Cette formulation qu'il utilise à propos de la lecture, en sous-entendant que sa mère dispose à la fois d'une grande culture littéraire et d'une large bibliothèque, exprime assez bien l'idée développée par Pierre Bourdieu selon laquelle l'appropriation culturelle du capital culturel sous sa forme objectivée, ici des livres, n'est pas possible sans capital culturel à l'état incorporé (Bourdieu, 1979).

On peut donc supposer que c'est au contact de sa mère que Miguel a acquis les ressources culturelles permettant de comprendre le fonctionnement du champ politique, et donc une familiarité vis à vis de ce genre de sujet. Le fait qu'il mentionne également son engagement en tant que bénévole à l'Institut du monde arabe invite également à prendre en considération les effets de la socialisation secondaire au sein d'autres instances que la famille dans la politisation des individus. Si Miguel a pu rencontrer des personnes ayant contribué au développement de son intérêt pour la politique dans ce cadre, il faut également prendre en considération les conditions économiques et culturelles qui ont pu favoriser cet engagement : d'une part, le fait qu'il s'intéresse à certaines thématiques abordées lors des événements au sein de cette institution, d'autre part, ses conditions d'habitat qui lui

confèrent plus de temps libre en évitant de passer un temps conséquent dans les transports, à la différence d'autres étudiants.

Quand je lui demande quels sont les thèmes qui l'intéressent dans ses cours à l'INALCO, Miguel me parle d'une fiche de lecture qu'il a été amené à rédiger à propos d'un livre portant de la violence au Moyen-Orient. Il rencontre également l'auteur du livre en question lors d'une conférence à l'Institut du monde arabe. Cette thématique, découverte au sein de l'INALCO, vient ainsi s'ajouter à celle qui l'a initialement motivé à étudier l'arabe, à savoir la philosophie médiévale. Outre cette préférence pour les sujets géopolitiques liées à ces études, il n'a pas de mal à me parler de son positionnement politique, plutôt marqué à gauche. De la même manière, Thomas me détaille son parcours politique avant de m'indiquer quelles sont ses positions actuelles :

Après le truc c'est que j'étais dans un milieu plutôt de droite enfant, qu'est-ce qui m'a amené.. Bah c'est juste à force d'étudier je me suis rendu compte que c'était des.. Les valeurs de gauche c'était finalement mes idées tu vois. Je suis d'un milieu universitaire, moi mon père il m'a toujours transmis l'ouverture d'esprit, toute ces choses-là, qui existent à droite, je dis pas le contraire. Je veux dire, j'ai baigné vraiment dans un entre-deux et puis à force je me suis construit. C'est vrai que quand j'étais à Genève, j'étais plutôt du centre du coup j'avais vraiment.. Je connaissais des gens, je connais des gens aujourd'hui qui vont voter Zemmour tu vois, des Français de Suisse. Alors que moi je me considérais avec ces amis-là qui étaient vraiment très à droite, moi plutôt à l'époque du coup centre. Puis je me disais centre-droit donc Macron tu vois. Et puis peu peu centre-gauche, là par exemple hier je suis allé au meeting de Roussel, tu vois donc pour te dire. Je suis allé chanter l'Internationale, donc c'est pas.. Je suis vraiment intéressé par tout le monde, je suis pas né quelque part et je vais y rester, c'est vraiment une recherche de qui est-ce qui me correspond le plus.

Et finalement moi je trouve aberrant qu'il y ait des multimilliardaires.. Tu vois c'est honteux je trouve, déjà moi mon idée c'est vraiment.. C'est quelque chose que je trouve lamentable quoi. Des gens trop riches quoi, donc je serais pour répartir un minimum de richesses, et que des gens crèvent et n'aient même pas.. Tu sais c'est aussi par rapport à la situation au Liban, je dis c'est honteux, y a quelque chose qui n'est pas humain. Donc c'est pour ça aujourd'hui je me définis plutôt de gauche pour ça. Après par exemple des idées comme la méritocratie qu'on préfère attribuer à la droite, bah ça c'est quelque chose pour moi qui est essentiel dans ma vision des choses, moi je suis méritocrate. J'estime que t'as travaillé plus, t'aura plus, mais par contre il faut que l'égalité des chances à la base soit la même, sinon ça marche plus ce que je te raconte. Évidemment que le mec il aura travaillé plus parce qu'il en avait la possibilité de le faire. Donc je suis d'une gauche finalement.. J'aimerais bien revoir le communisme parce que en vrai c'est quelque chose de complètement utopique mais.. et qui n'a pas marché en URSS. Mais c'est quelque chose que je trouve magnifique tu vois, l'idée est incroyable. Moi je serais plutôt communiste, mais un communisme à revoir, c'est à dire "Bah non ça marche pas comme ça.", il faut pas que tout le monde.. Enfin il faut qu'il y ait un minimum de méritocratie. Quand en URSS on félicitait les gens qui avaient fait plus en leur donnant des médailles, bah non moi je suis pas d'accord, tu vois.

Pour rappel, Thomas est issu d'un milieu très favorisé sur les plans économique et culturel. Son père chirurgien et sa mère psychologue résident à Genève où il a passé la majeure partie de sa scolarité secondaire. Il indique avoir évolué par rapport à ce milieu « plutôt de droite » en passant de l'autre côté du spectre politique. Au-delà de l'étiquette « gauche », il se rattache à une idéologie spécifique, dont il critique cependant les réalisations historiques, en l'occurrence le communisme. Cette capacité à évoquer son parcours politique et à détailler ses idées en les replaçant dans une perspective historique alors qu'il débute ses études à l'INALCO doit être rapportée à la socialisation politique particulière dont a bénéficié Thomas.

La figure qui domine notre entretien est en effet celle de son grand-père maternel, venu du Liban pour étudier les sciences de l'ingénieur en France. Celui-ci étudie également à Sciences Po et s'engage au PS. Thomas effectue également un voyage au Liban à l'occasion de l'élection de Michel Aoun à la présidence du pays, que son grand-père connaît personnellement. Actif dans le champ politique, ce grand-père avec lequel Thomas mange « tous les samedis » quand il arrive à Genève a ainsi pu lui transmettre un certain capital culturel essentiel au développement d'un sentiment de compétence vis à vis des questions politiques.

Outre la maîtrise des concepts et des principes de classement propres au champ politique acquise auprès de certains proches, il faut également prendre en considération les pratiques culturelles incorporées dans le cadre familial qui contribuent à la politisation de certains individus. À ce titre, le cas de Soraya est éloquent puisqu'il permet de constater le rôle des stratégies parentales dans l'incorporation de telles pratiques :

Et tu disais aussi quand tu parlais de ton lycée à Strasbourg que par rapport à d'autres élèves tu lisais beaucoup les journaux, tu suivais beaucoup l'actualité. Ça pareil, c'est par quel biais ?

Euh.. ben mes parents.. Mes parents, oui mes parents. Parce que j'ai été très tôt abonnée à des journaux.

Lesquels par exemple ?

Quand j'étais en 6ème j'étais abo.. Enfin, j'étais abonnée au Vocabulaire, c'est un bébé journal en anglais et en espagnol. Et du coup je lisais ça [rires]. Et après euh.. Je lisais surtout.. Enfin mon père m'achetait le Monde diplomatique parce qu'il trouvait ça intéressant, mais pas en 6ème hein, quand je rentrais plutôt au lycée. Et après je me suis abonnée à.. Pour le concours [commun des Instituts d'études politiques], je me suis abonnée à The Economist et The Times que je recevais chaque semaine. Et après moi j'adore écouter France culture, et France culture franchement j'écoutais dès le collège, vraiment [rires]. Pour le dire honnêtement je me réveillais le matin, ma mère elle mettait déjà les trucs. Mais j'ai gardé cette habitude parce que je trouve ça trop important en fait.

Et aujourd'hui t'as des journaux préférés, que tu préfères lire ?

Oh oui bah y en a quand même un peu. Bah le monde diplo, c'est vraiment le must. Mais j'aime beaucoup le 1 de Eric Fottorino, je suis abonnée, je le reçois chaque semaine. Euh.. Le courrier international, j'étais abonné un moment. Et France culture, France inter que j'écoute deux trois fois par jour, matin midi soir.

La scolarité de Soraya fait l'objet d'un très fort investissement par ses parents. C'est en vue du concours d'entrée aux IEP qu'ils l'inscrivent un lycée privé musulman pour suivre la préparation au concours qui y est dispensée. Cet investissement dépasse également le cadre strictement scolaire puisque Soraya a été abonnée très tôt à de nombreux journaux. En continuant de s'informer à propos de l'actualité via différents médias, elle reproduit ainsi les pratiques de ses parents qu'elle décrit par ailleurs comme assez politisés sur des questions telles que le conflit israélo-palestinien. Comme Thomas et Miguel, elle aussi est capable de se positionner sur différents sujets quand je lui demande où elle situe politiquement.

La compétence politique de ces enfants des classes supérieures se manifeste ainsi de différentes manières au cours de nos entretiens. En plus de pouvoir se situer sur le spectre politique, elles abordent souvent des questions géopolitiques relatives au monde arabophone quand je les interroge à propos des sujets qui les intéressent à l'INALCO. Le conflit israélo-palestinien fait ainsi partie de ces thématiques revenant très souvent au cours des discussions informelles que j'ai pu avoir avec certaines enquêtées après nos entretiens. C'est donc un rapport relativement distancié que ces étudiantes semblent entretenir avec la politique, en s'intéressant à des « grandes questions » ne touchant pas directement à leur environnement social.

En revanche, au cours de nos entretiens avec les enquêtées issues de familles immigrées populaires, c'est un autre rapport à la politique qui semble se manifester. Si ces dernières abordent également certaines questions relatives au monde arabophone de même la manière que leurs condisciples issues des classes supérieures, elles se distinguent toutefois par l'attention qu'elles semblent porter à la situation dans le pays d'origine de leurs parents. Ainsi, quand je demande à Nawel quels sont ses projets professionnels, elle me répond à moitié sur le ton de l'humour qu'elle souhaiterait devenir ministre de l'éducation au Maroc. Quand je lui demande pourquoi, elle me parle longuement des problèmes liés à l'éducation dans ce pays :

Mais du coup c'est vachement intéressant, pourquoi ministre de l'éducation au Maroc ?

Parce qu'en fait le système.. Enfin c'est compliqué au Maroc d'étudier. J'ai une cousine notamment qui a fait sa licence en économie à l'Université de Rabbat et elle a demandé un master, sauf qu'il y avait pas de place. Et ça c'est déjà le système universitaire du coup c'est plus le ministère de l'éducation,

mais même là tu vois que la plupart des Marocains ils sont obligés de partir à l'étranger pour finir leurs études et c'est un peu la fuite des cerveaux quoi. Et il y a un très grand potentiel et on le perd. Et comme je t'ai dit tout à l'heure, il y a une mode de faire les écoles privées mais faut plutôt investir dans les écoles publiques, comme ça peut-être les familles elles seront pas obligées de prendre des crédits pour que leurs enfants aillent en CP enfin, c'est horrible. Le programme il ressemble beaucoup au programme français, parce qu'il y a une colonisation passive si je peux dire ça.

Oui oui en Tunisie c'est pareil.

Voilà, et enfin pourquoi le français c'est une langue on est obligé de l'apprendre à l'école, mais la colonisation elle est finie depuis 56. Donc, avec tout le respect que je peux porter pour la langue française et pour la France [rires], mais pourquoi apprendre le français ? Pourquoi pas avoir le choix de faire le français ? Et étant donné que le Maroc c'est complètement en Afrique, parce que les gens ils ont tendance à oublier que le Maroc c'est en Afrique..

Oui dans la langue française quand on dit Afrique on entend Afrique noire systématiquement

Ouais voilà c'est ça. Et, enfin, pourquoi pas apprendre.. donner le choix de faire le français ou des langues africaines, ou encore l'espagnol vu que c'est à côté ? Ou l'amazigh [langue berbère]. Moi personnellement je parle pas amazigh alors que je suis marocaine, je dis pas que je devrais le parler mais c'est quand même une langue officielle. Et il y a encore les tensions entre berbères et arabes. Est-ce que je suis arabe, est-ce que je suis berbère je sais pas du tout ?

Comme l'a vu plus tôt, Nawel semble accorder une importance particulière au drame qu'a constitué la colonisation pour le monde arabophone. Dans le fil de cette critique, elle met en avant les différents problèmes subsistant au Maroc comme la « fuite des cerveaux » liée à la mauvaise qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que la « colonisation passive » qui marquerait encore selon elle les programmes éducatifs.

Pour introduire son propos, elle évoque notamment sa cousine ayant pâti de cette situation au cours de ses études. Il ne s'agit donc pas seulement pour Nawel d'un problème « national », mais qui touche également ses proches. De la même manière, dans son discours, la question de l'enseignement des langues ne renvoie pas uniquement à l'histoire coloniale du Maroc, mais également à ses propres questionnements identitaires. Plus loin pendant notre entretien, Nawel m'indique à nouveau qu'elle aimerait savoir si sa famille est originellement berbère ou arabe. Malgré la dimension nationale des problématiques évoquées, celles-ci semblent ainsi la concerner directement, à la différence des étudiantes des classes supérieures qui ne font pas ce lien avec leur situation personnelle ou celle de leurs proches.

En me parlant du *ħirak* en Algérie, Selma fait également montre d'un engouement témoignant de son investissement personnel dans ce mouvement social prenant place dans le pays d'origine de ses parents. Principalement par le biais des médias algériens, elle suit les événements « du début jusqu'à la fin ». Elle fait notamment état du « souffle d'espoir »

qu'a suscité ce mouvement chez elle, et de sa tristesse en assistant à sa répression par le régime en place. S'il elle n'a pas l'occasion d'y participer directement, elle semble vivre les événements par procuration. L'appropriation personnelle de la cause du *ħirak* par Selma doit certes être rapportée aux effets réels que le mouvement a sur la vie de sa famille habitant sur place, mais témoigne également de son attachement au pays d'origine de ses parents développé au fil de nombreuses « vacances au bled », comme nous avons pu le voir.

Le cas de Mansur, qui a passé une partie de sa vie en Syrie se rapproche de celui de Nawel et Selma. Sa famille est en effet contrainte de fuir le pays suite au déclenchement de la guerre civile. Quand je l'interroge au sujet des thématiques qui l'intéressent, il m'informe qu'il a écrit plusieurs articles sur la situation en Syrie qu'il a ensuite diffusés via les réseaux sociaux. L'intérêt pour la politique de ces étudiantes se manifeste ainsi par une attention portée aux problèmes et aux événements touchant leur « pays d'origine ». Par ailleurs, cette volonté d'y voir la situation s'améliorer sur le plan politique ou éducatif se double également de critiques.

Outre son exaspération face aux méthodes du gouvernement algérien pour réprimer le *ħirak*, Selma évoque également avec lassitude l'apathie de certains membres de sa famille résidant sur place, « aveuglés » selon elle par la propagande du régime diffusée via les médias nationaux. Alors qu'elle me parle du Maroc, Nawel mentionne le sexisme ambiant qui y règne selon elle ainsi que le manque de libertés dévolues aux femmes et aux minorités sexuelles. Loin de contredire à l'attachement que ces enquêtées semblent éprouver pour le pays de naissance de leurs parents, ces critiques doivent à l'inverse être comprises de manière dialectique comme la manifestation de ce rapport personnel qui les lient respectivement à l'Algérie et au Maroc.

Il importe enfin de souligner qu'en égard à leurs origines sociales populaires, l'intérêt pour la politique de ces étudiantes est moins évident en termes de probabilité par rapport à leurs condisciples issues de catégories sociales mieux dotées. Comme elles, elles mentionnent cependant le rôle joué par un ou plusieurs membres de leur famille dans la transmission de ce goût pour les questions politiques. Au début de notre entretien, Nawel mentionne ses « oncles qui ont vécu la colonisation ». Si elle n'évoque pas plus en détails le rapport à la politique au sein de sa famille, on peut supposer que le fait d'avoir parlé ou entendu parler de l'expérience coloniale dans le cadre familial l'a amené à s'intéresser à ce sujet.

Elle m'indique également que plusieurs membres de sa famille, notamment du côté maternel, occupent de « bons postes » dans la fonction publique au Maroc (à titre

d'exemple, une de ses tantes est enseignante). Ici, nous faisons l'hypothèse que le capital culturel dont semble disposer certains membres de sa famille se double d'une compétence politique également partagée et transmise par sa mère qui a fait des études d'économie avant d'émigrer en France. Dans le cas de Selma, c'est son père, qu'elle décrit comme « politisé », qui est à l'origine selon elle de son intérêt pour l'actualité et la politique en général. Comme pour Soraya dont on a parlé plus haut, c'est par l'exposition à certaines pratiques médiatiques que se fait la socialisation politique de Selma :

D'ailleurs quand je lui avais dit au début, parce qu'au début je voulais pas voter tu vois, quand je lui avais dit ça il m'a dit "Comment ça tu veux pas voter ? Tu veux laisser Marine Le Pen, quelqu'un comme Marine Le Pen ou quoi passer ? Il faut que tu votes, tu peux pas..". C'était le premier à me dire "Non il faut que tu votes, même si c'est pour voter pour le moins pire au moins en gros t'as fait ton devoir citoyen etc.". Enfin c'était le premier à halluciner que.. Même si maintenant j'ai changé d'avis, il m'a dit "Même si tu vois le candidat pour qui tu choisis il va pas être élu ou il va même pas passer le premier tour, au moins tu vois t'as fait entendre tes idées, enfin t'as exprimé tu vois tes idées.". Donc oui mon père il est totalement..

Je veux dire moi mes souvenirs avec mon père c'est par exemple le matin quand il m'emmenait à l'école, c'est qu'il allumait la radio c'était RMC tu vois [rires]. On écoutait jamais de musique, c'était soit France info, soit RMC. Donc tu vois Bourdin j'ai l'impression c'est un tonton limite, tu vois je l'écoute depuis tous les matins [rires]. Depuis que je suis en primaire je suis là "Ah bienvenue à Jean-Jacques Bourdin et tout.", je suis en mode "Ah ok.". Bah ouais parce que franchement mon père il écoute pas de musique, c'est ça c'est la radio, ce qui est le contraire de ma mère tu vois, ma mère elle supporte pas. Elle me dit "Ah toi t'es comme ton père, t'aime trop la politique, je vous laisse entre vous, moi j'aime pas.", tu vois. Mais ouais, parce qu'en même temps il est à moitié français mon père donc forcément il se sent concerné, et ouais non des deux côtés, il est totalement.. Que ce soit pour la France ou pour l'Algérie, il est totalement comment dire.. pas imprégné mais.. dans le truc quoi tu vois.

Dès l'enfance, Selma est habituée au fait de suivre l'actualité politique par le biais des émissions de radio écoutée par son père. Cette transmission s'inscrit notamment dans une division genrée du travail parental puisque sa mère semble différer de son père sur ce point. Ce rôle qu'il joue se manifeste également dans le rappel à l'ordre qu'il adresse à Selma quand elle lui dit ne pas vouloir voter. Ce goût paternel pour la politique doit certes être rapporté au fait qu'il est « à moitié français » comme le fait remarquer Selma, mais également à son parcours universitaire. Celui-ci grandi en effet en France et obtient un diplôme d'infirmier en Algérie avant de revenir s'y installer. « Il se cultive beaucoup dessus, depuis qu'il est jeune » m'informe Selma à un autre moment de l'entretien. Enfin, le contexte de la guerre civile qui le pousse à quitter l'Algérie dans les années 90 a pu également contribuer à sa politisation.

De ce point de vue, l'intérêt pour la politique que manifestent Selma et Nawel doit être compris comme faisant partie des ressources culturelles transmises par leurs parents diplômés qui, malgré leur déclassement social, se distinguent des fractions des classes populaires moins dotées sur le plan éducatif. Des expériences vécues dans les pays d'origine, en l'occurrence le protectorat français au Maroc pour la famille de Nawel et la décennie noire pour les parents de Selma, ont pu également concourir à la politisation de certains membres de leurs familles respectives, qui leur ont transmis par la suite ces bonnes dispositions vis à vis des questions politiques.

La prise en compte du goût pour la politique de nos enquêtées ainsi que des différents contextes sociaux ayant permis son développement permet finalement de mieux comprendre leurs orientations universitaires et leurs perspectives en termes d'emploi. Pour ces étudiantes désirant majoritairement « travailler dans les relations internationales », la formation en langue arabe dispensée par l'INALCO est perçue comme une alternative à celle des Instituts d'études politiques qu'elles tentent quasiment tous d'intégrer à l'issue leurs études secondaires.

Si ce groupe d'enquêtées partagent des projets professionnels similaires et un même intérêt pour les questions politiques, nous avons cependant noté des différences induites par leur origine sociale. Dès leurs premières années d'études, les étudiantes issues des classes supérieures se distinguent par une vision bien plus claire de leur avenir sur le plan académique et professionnel, à l'inverse des étudiantes issues des classes populaires qui ont plus de difficulté à se projeter. Les premières se caractérisent également par un rapport distancié à la politique qui les conduit à privilégier des thématiques éloignées de leur situation personnelle, tandis que les secondes accordent également une attention particulière à la situation dans le pays d'origine de leurs parents immigrés. Face à ces étudiantes politisées à différents degrés, une autre catégorie d'étudiantes se distinguent aussi bien au niveau de leurs choix d'orientation que des thématiques qu'elles privilégient. Par conséquent, il s'agira désormais d'étudier les spécificités de leurs parcours.

4. 2. Une approche plus savante de la langue

Si le cursus de langue arabe de l'INALCO est perçu comme une alternative aux formations des Instituts d'études politiques par notre premier groupe d'enquêtées, il importe de rappeler que l'établissement en question demeure une école de langues étrangères et se rapproche à ce titre des facultés de langues attachées à certaines universités au niveau des formations dispensées. C'est en rassemblant les étudiantes privilégiant cette dimension de leur cursus que nous avons construit notre seconde catégorie d'enquêtées.

A la fin de leurs études secondaires, ces dernières se destinent à des études de langues et candidatent majoritairement à des cursus type LEA ou LLCER au sein d'universités. À l'inverse des étudiantes du premier groupe, ces enquêtées souhaitent en général se diriger vers les « métiers des langues » (traduction, interprétariat...) ainsi ceux de l'enseignement et de la recherche impliquant un rapport différent à la langue arabe. Pour ce fait, elles choisissent en général les parcours permettant de suivre des cours de langues et de civilisation au sein de l'INALCO. Nous verrons également que cette orientation plus « savante » se reflète également dans leurs thématiques de prédilection, moins politisées en l'occurrence que celles des étudiantes du premier groupe.

a. L'INALCO, une faculté de langues comme les autres ?

Quand je les interroge au sujet de leur orientation dans le supérieur quand elles étaient au lycée, plusieurs enquêtées m'indiquent avoir candidaté à des cursus en langue arabe dans des universités, en plus de l'INALCO. C'est le cas de Margot qui souhaite initialement étudier l'archéologie, en raison de sa passion pour l'Égypte antique.

Je reviens toujours au lycée, à Parcoursup. Quand t'as candidaté à l'INALCO, c'était quoi tes autres vœux en fait ? Est-ce que t'avais aussi des trucs type histoire ou anthropo, est-ce que t'avais d'autres options à côté ?

Autres que l'INALCO ?

Ouais, est-ce que t'avais candidaté à d'autres filières ?

Moi j'avais.. Alors [?], ça remonte un peu, juste après le bac c'était quand même y a trois ans. Je crois que j'avais fait des demandes en histoire. Euh j'avais fait histoire. J'avais demandé à Marseille une double-licence, c'était LEA avec un parcours arabe en mineur, c'était toujours un peu dans les langues. C'est LEA ou LLCER. Et j'avais demandé au cas où, un peu par dépit finalement si j'étais pas prise, j'avais demandé histoire dans mes souvenirs et j'avais demandé peut-être philosophie, j'aimais bien la philo.

Outre le cursus en arabe littéral à l'INALCO, elle vise principalement une licence LEA option arabe à Marseille. Au cas où elle ne serait pas sélectionnée dans l'une de ces deux formations, elle émet d'autres vœux sur la plateforme dédiée, « un peu par dépit » comme elle le formule. Cette préférence pour les langues étrangères se manifeste également à d'autres moments de l'entretien quand je questionne Margot à propos de sa scolarité dans le secondaire.

Celle-ci intègre un lycée relativement éloigné du lieu de résidence de ses parents afin de suivre des cours de chinois en troisième langue vivante (elle y obtiendra un baccalauréat littéraire mention bien). Elle m'indique en outre avoir « de très bonnes notes » en espagnol à cette période. C'est après avoir entendu que l'archéologie n'offrait pas beaucoup de

débouchés professionnels qu'elle décide de candidater à des cursus en langue arabe, pour les raisons qu'on a analysées dans une autre partie, mais également pour « découvrir une nouvelle langue » en plus de celles qu'elle a déjà apprises durant sa scolarité. En plus d'offrir une formation en arabe qui l'intéresse, l'INALCO donne la possibilité de suivre des cours d'anthropologie qu'elle envisage de suivre pour se rapprocher de son projet initial.

Après son baccalauréat, Yosra intègre le diplôme intensif d'arabe afin d'acquérir un bon niveau et être en mesure de candidater à des licences de LEA anglais-arabe exigeant des prérequis linguistiques. Comme Margot, elle se caractérise également par un intérêt pour les langues étrangères quand je l'interroge à ce sujet en même temps que son condisciple Raphaël :

Et dans ce cas pourquoi en fait, pourquoi l'arabe à l'INALCO ? Déjà pourquoi l'arabe et ensuite à l'arabe à l'INALCO ? Est-ce que vous avez des familles arabophones ? Est-ce que vous avez des arabophones dans votre entourage ?

Alors moi je suis issu d'une famille arabophone mais j'aime pas trop faire le raccourci et dire "Comme j'ai une famille arabophone j'apprends l'arabe.", parce que je vois en l'arabe une langue très utile dans le commerce. Ou même dans la façon dont est formé l'arabe, je trouve que c'est une langue qui est tellement différente des langues occidentales que même quand on apprend l'arabe, c'est une porte ouverte à d'autres langues à apprendre ou même d'autres mécanismes linguistiques.

Et donc moi en fait j'ai toujours voulu travailler dans les langues, apprendre des langues, et à la fin du lycée j'avais.. Enfin j'ai dû choisir mon parcours. Et donc j'avais fait espagnol, un peu comme la majorité des lycéens, sauf que je ne me sentais pas vraiment de continuer avec cette langue parce que je trouvais que c'était le parcours d'un peu tout le monde, et je me sentais pas familière avec cette langue. Donc après j'ai fait quelques recherches et j'ai vu que l'arabe était une langue qu'on considère comme langue du futur comme le chinois, et je me suis dit quitte à apprendre une langue autant apprendre l'arabe avec lequel j'ai des familiarités, je peux plus m'en sortir, alors que le chinois j'ai rien du tout. Moi je voulais vraiment faire cette distinction, je n'apprends pas l'arabe car je suis arabe en fait, voilà surtout.

Pour justifier son choix d'orientation, Yosra indique ainsi avoir « toujours voulu travailler dans les langues ». D'une manière assez similaire aux étudiantes des classes supérieures hésitant entre différentes aires culturelles, elle procède à un arbitrage pour déterminer la langue qu'elle étudiera. Son choix se porte sur l'arabe dans la mesure où il s'agit d'une langue « rare », avec laquelle elle a tout de même une certaine familiarité eu égard à ses origines marocaines. L'arabe est ainsi décrit par Yosra comme une langue fois à « utile », mais qui se distingue également de langues apprises plus communément comme l'espagnol, dont elle cherche elle-même à se distinguer. Il s'agit donc pour cette étudiante de consacrer ses études à l'étude des langues étrangères, en s'assurant notamment de la rareté des compétences et des titres qu'elle acquerra par ce biais.

Un élément ressortant également des entretiens avec ces enquêtées se rapporte à la place particulière occupée par l'INALCO dans l'enseignement de la langue arabe en France. Étudiant l'arabe maghrébin en deuxième année de licence, Capucine m'indique ainsi avoir candidaté à plusieurs licences LEA option arabe, mais souligne que l'INALCO a « meilleure réputation ». Pareillement, après avoir passé un an en LLCER arabe à Lyon où elle est déçue par le niveau des cours, Zineb décide d'intégrer la filière « arabe littéral » de l'INALCO qu'elle juge meilleure. Au cours de notre entretien, elle me parle de l'établissement en question en me disant que « c'est pas une fac comme les autres », compte tenu de la taille plus restreinte des promotions qui facilite selon elle les rencontres avec d'autres étudiants. Le fait que l'INALCO soit ici désigné comme une « fac » montre le lien entre la perception qu'à Zineb de cet établissement et le type de cursus universitaire qu'elle vise à la suite de son baccalauréat STG mention assez bien. Comme Margot, celle-ci mentionne son intérêt pour les langues étrangères à plusieurs reprises durant notre entretien.

Cette perception assimilant avant tout l'INALCO à une faculté de langues se reflète notamment dans la composition de cette seconde catégorie en termes de genre. À l'inverse du premier groupe au sein duquel le ratio de genre est relativement équilibré (trois hommes pour quatre femmes), le second comporte une large majorité de femmes (sept pour un homme). Si l'intérêt de ce genre de statistiques est limité en soi, eu égard à la taille restreinte de notre population d'enquêtées, il importe de les replacer dans un contexte plus large. Comme on l'a vu en amont en exploitant la base de données SISE, 70,4 % des étudiants inscrits en licence d'arabe à l'INALCO durant l'année universitaire 2020-2021 sont des étudiantes, soit à peu près la même proportion qu'au niveau de l'établissement (71,9 %).

Outre cette surreprésentation des femmes qui caractérise les facultés de langues (MESRI, 2021), il faut également rappeler que l'enseignement des langues est historiquement structuré par une division sexuée associant des approches distinctes de la langue aux femmes et aux hommes. En étudiant l'évolution des formes d'enseignement de l'anglais en France au XIX^e siècle, Marie-Pierre Pouly met ainsi en lumière l'assignation des femmes à une approche littéraire et « désintéressée » de la langue en question dans l'enseignement secondaire, à la différence des hommes dont on a plus tendance à exiger une connaissance « pratique » de la langue (Pouly, 2012).

En supposant que cette division sexuée détermine les formes d'enseignement pour l'ensemble des langues étrangères, il semble logique de retrouver une majorité d'étudiantes au sein de notre seconde catégorie d'enquêtées au sein de laquelle prédomine une approche similaire. Le terme « littéraire » peut s'avérer mal adapté pour qualifier la

conception que nos enquêtées ont de leurs études dans la mesure où plusieurs candidatent à des licences en LEA sans se diriger nécessairement vers l'enseignement et la recherche. Elles se distinguent toutefois des étudiantes du premier groupe en privilégiant l'étude de la langue en soi et en se dirigeant vers des métiers relevant du pôle intellectuel des classes supérieures.

Cette différence est également perceptible quand on s'intéresse à la série du baccalauréat chez ces enquêtées. Alors qu'on compte une majorité de bac ES parmi les étudiantes favorisant une approche pratique de langue arabe (six sur sept), on trouve chez leurs condisciples seulement deux bacs ES pour trois bacs L et deux bacs STG. Si l'on se réfère à nos statistiques réalisées à partir de la base SISE, on peut supposer que ces étudiantes se rapprochent de leurs condisciples étudiant des langues comme le japonais ou coréen (respectivement 47,1 et 51,4 % d'étudiants ayant passé un baccalauréat littéraire contre 31,4 % au niveau de l'établissement) en termes de perception de leurs études et d'orientation professionnelle.

Ainsi, à la différence des étudiantes du premier groupe qui se dirigent vers des filières sélectives tels que les IEP, mais également les classes préparatoires, nos enquêtées du second groupe perçoivent l'INALCO comme une faculté de langues parmi d'autres établissements offrant des cursus similaires. On note que contrairement à certaines de leurs condisciples politisées, elles ne justifient pas leur choix en se positionnant par rapport à un autre type de cursus. Tournées vers l'étude des langues étrangères au lycée, ces étudiantes candidatent ainsi à l'INALCO avec l'ambition d'intégrer ce qu'elles considèrent comme étant l'un des meilleurs cursus en langue arabe. Ce type d'orientation post-baccalauréat témoigne d'une conception différente de l'étude de l'arabe, qui les amène à se diriger vers des emplois plus intellectuels, comme nous allons à présent le voir.

b. La recherche et les métiers des langues en ligne de mire

Avant d'analyser les déclarations de nos enquêtées concernant leur orientation professionnelle, il convient de souligner la grande diversité de métiers cités par celles-ci durant nos entretiens. Contrairement aux enquêtées du premier groupe qui souhaitent en grande majorité se diriger vers le secteur des relations internationales et mentionnent à ce titre des institutions telles que le ministère des affaires étrangères ou l'ONU, les étudiantes tournées vers l'aspect linguistique de leur cursus peuvent être divisées en deux sous-catégories : les premières s'orientent vers la recherche en sciences humaines alors que les secondes ont plus tendance à mentionner les métiers des langues quand je leur demande ce qu'elles souhaitent faire après leurs études d'arabe.

Dans les deux cas, il s'agit pour ces étudiantes d'occuper des postes impliquant une connaissance plus « savante » que pratique de la langue arabe. Par ailleurs, de la même manière que leurs condisciples politisés, leur capacité à se projeter de façon plus ou moins précise varie, principalement selon leur niveau d'études. En revanche, il est plus difficile dans leur cas de constater une différence liée à leur origine sociale, probablement parce qu'on a moins abordé ce sujet au cours des entretiens effectués auprès de ce groupe d'enquêtées, en moyenne plus courts.

Parmi les enquêtées désirant travailler dans la recherche, Margot est probablement celle dont le parcours est le plus cohérent selon les critères mobilisés pour construire cette seconde catégorie d'étudiantes. Comme on l'a dit, elle souhaite initialement étudier l'archéologie mais se tourne vers l'étude de l'arabe par intérêt pour l'Égypte et parce qu'on lui dit que le secteur en question est « super bouché » en termes de carrière professionnelle quand elle se renseigne à ce sujet. Elle conserve toutefois son projet initial et choisi pour cette raison de suivre des cours d'anthropologie à l'INALCO dans le cadre du parcours « thématique et disciplinaire » proposé aux étudiants en licence. En plus de ce projet qui conditionne ses choix d'orientation au cours de ses études, la contrainte financière joue également pour Margot qui vient d'une famille populaire résidant en milieu rural dans l'Ouest de la France :

Et tu as déjà des idées de master ou de cursus que tu voudrais suivre après l'INALCO, après ta licence ou tu voudrais rester à l'INALCO ?

Je sais que.. j'avais regardé l'année dernière sur Parcoursup, je sais que l'école du Louvre.. Enfin y avait une filière archéologie mais en fait super chère et c'est super restreint en fait, faut des super bonnes notes donc j'ai laissé tomber. Après là j'ai pris anthropologie parce que je sais que l'INALCO prépare un master d'anthropologie et je pense que je vais plus me rediriger vers ça. Sinon peut-être éventuellement l'année prochaine faire une double-licence en histoire, histoire de l'art, archéologie. Après ça dépend parce que là je suis en mobilité et je me rends compte que c'est pas vraiment la meilleure chose à faire pour [?]. Et j'hésite à partir encore l'année prochaine mais il faut juste que le côté financier suive quoi. Je suis un peu perdue, je sais pas encore dans quoi je vais aller, je sais pas trop.

Si elle sait précisément vers quelle secteur professionnel elle souhaite se diriger, elle semble avoir plus de difficulté à concevoir quel parcours lui permettra d'y arriver à partir de ses études d'arabe à l'INALCO. Comme pour d'autres enquêtées issus de milieux sociaux moins dotés, la perspective de rester à l'INALCO en master constitue une sorte de « filet de sécurité » pour Margot qui a du mal à visualiser la suite de ses études pour l'instant.

Elle est également obligée de se limiter dans ses choix d'orientation puisqu'« il faut que le côté financier suive », comme elle le dit. Pour pallier ce manque de perspectives, elle

envisage de profiter de sa mobilité en Égypte pour fréquenter des institutions du milieu de l'archéologie et se constituer un réseau de connaissances pour éventuellement effectuer un premier stage. Au moment de notre entretien, Margot semble finalement devoir arbitrer entre les opportunités qui lui sont offertes au sein de l'INALCO, aussi bien en termes de mobilité internationale que de cursus, et les autres filières universitaires pouvant mener au métier d'archéologue.

Si les études en langue arabe de Margot sont conditionnées par un projet antérieur à son entrée à l'INALCO, c'est au contraire au sein de l'établissement qu'Iman développe un projet similaire consistant à devenir chercheuse en linguistique. Pour rappel, celle-ci intègre la filière « arabe oriental » après un an passé en classe préparatoire et deux ans en faculté de droit. Elle souhaite initialement devenir avocate en sortant du lycée mais se découvre une passion pour la linguistique après avoir commencé à étudier l'arabe :

Je suis arrivée ici, je me suis dit "Vas-y, tu vas faire la licence d'arabe." et après j'ai découvert qu'il y avait un parcours relations internationales. Je me dis "Vas-y, alors tu vas faire ça.". Et ben j'ai fini ma première année et j'ai pas candidaté à la filière relations internationales parce que j'en avais plus envie. J'avais regardé le truc, ça m'intéressait pas. C'est bien hein, c'est un bon truc, mais ça correspondait pas à ce que je visionnais. J'ai une sorte de.. Je sais pas, j'imagine quelque chose et si ça correspond pas je le mets de côté, je fais autre chose. C'est arrivé en deuxième année de licence, bizarrement les dialectes ça m'intéressait de plus en plus, et les cours de grammaire en dialecte, pas forcément en arabe littéral, ça m'intéressait beaucoup. Puis je sais pas ça stimulait mon esprit, j'aimais bien, mon imagination etc. Alors je me suis mise à voir qu'est-ce que ça pourrait donner, et arrivée en deuxième année j'ai eu un cours d'introduction à la dialectologie de l'arabe et c'est vraiment là que j'ai découvert la linguistique, mais je savais même pas que ça existait, je savais qu'il y avait une étude des langues mais je savais pas que c'était la linguistique.

En entrant à l'INALCO, Iman se destine initialement au parcours « relations internationales ». Ce choix d'orientation semble cohérent avec les études de droit qu'elle suit avant de se réorienter. À ce titre elle se rapproche alors des étudiantes du premier groupe qui se dirigent toutes vers ce parcours après avoir majoritairement passer un concours d'entrée en IEP suite à l'obtention d'un bac ES. Iman se rend toutefois compte qu'elle s'intéresse plus à la dialectologie et à la linguistique dont elle découvre l'existence à l'INALCO comme le laisse entendre ses propos. Cette découverte dont elle fait état est à rapporter à ses origines populaires qui l'amènent notamment à se reposer sur les conseils de ses professeurs pour s'orienter après le baccalauréat. Ne disposant pas de bonnes connaissances du système universitaire à la base, Iman découvre la linguistique de la même manière qu'elle découvre l'INALCO alors qu'elle étudie le droit.

Cet intérêt pour la linguistique la conduit à cibler les cours consacrés à l'étude de la langue au sein de son cursus et à intégrer le master « sciences du langage » de l'INALCO. Au moment de notre entretien, elle rédige un mémoire sur le dialecte arabe parlé par une petite communauté à Chypre. Compte tenu de son statut initial de profane vis à vis de la linguistique, le récit qu'Iman me fait de son enquête sur place témoigne de l'intériorisation des pratiques et du vocabulaire de la recherche en sciences sociales dont elle a fait l'expérience au fil de ses années d'études. Nous consacrons en effet une grande partie de notre entretien à parler de son travail de recherche, preuve de l'importance qu'elle accorde à celui-ci. Elle m'informe également qu'elle souhaite s'inscrire en thèse afin de poursuivre ce travail et intégrer le champ de la recherche en linguistique à terme.

Le cas d'Iman nous permet ainsi de prendre en considération les bifurcations pouvant advenir dans le parcours des étudiants au cours de leurs études à l'INALCO par rapport à leur projet initial. Si l'on s'est beaucoup intéressé aux choix d'orientation post-baccalauréat de nos enquêtées et à la manière dont ceux-ci orientent leur parcours étudiantin, il s'agit ici d'étudier les vocations pouvant naître au sein de l'institution pour différentes raisons (rencontre, découverte d'une thématique...). Il faut notamment rapporter l'émergence de telles vocations aux caractéristiques sociales des étudiants concernés. Comme nous le dit Iman pendant notre entretien, le contenu des cours de linguistique arabe qu'elle suit au sein de l'INALCO fait écho à son expérience personnelle dans la mesure où elle est amenée à entendre différents dialectes de l'arabe dans le cadre familial.

A côté de ces étudiantes souhaitant se diriger vers la recherche, notre seconde catégorie englobe également des enquêtées évoquant des métiers directement liés à la pratique et l'étude des langues étrangères de nos entretiens. Dans le cas d'étudiantes intéressées par les langues étrangères mais n'ayant pas nécessairement un projet précis en tête, il n'est pas exclu que certains secteurs comme la traduction et l'interprétariat soient ceux auxquels elles pensent spontanément quand je les questionne à ce sujet. À titre d'exemple, quand je demande à Zineb si elle a une idée concernant le métier qu'elle souhaiterait faire à l'issue de ses études d'arabe, cette dernière cite justement ces deux domaines après avoir évoqué le commerce et les relations internationales.

De la même manière, Yosra qui suit le diplôme intensif d'arabe à l'INALCO après son baccalauréat m'indique qu'« elle se voyait dans l'interprétariat », tout en demeurant consciente de la difficulté d'un tel métier. Par conséquent, cette orientation vers les métiers des langues est moins évidente pour certaines de nos enquêtées dont les perspectives professionnelles sont encore peu claires. Leur intérêt pour les langues étrangères les

conduit toutefois à mentionner ces professions, à la différence des enquêtées du premier groupe qui ne les évoquent jamais.

Le cas de Capucine diffère à ce niveau puisqu'elle semble avoir une idée précise du métier qu'elle souhaite exercer à l'issue de ses études. Au début de notre entretien, quand je lui demande quelles sont les raisons qui l'ont poussé à étudier l'arabe à l'INALCO, celle-ci m'informe d'emblée qu'elle cherche à travailler « dans les renseignements ». Pour ce faire, elle intègre la filière « arabe maghrébin » :

Est-ce que t'avais visé éventuellement d'autres facs, d'autres cursus en arabe aussi ? Ou alors est-ce que c'était vraiment l'arabe maghrébin que tu voulais ?

J'avais prévu sinon, si j'étais pas prise à l'INALCO, de faire une LEA dans une fac, peu importe mais du coup avec une option arabe. Mais ici c'était quand même mieux, ça a meilleure réputation et puis la formation est plus complète à ce niveau-là donc voilà.

Et si tu savais déjà que tu voulais faire quelque chose en rapport avec.. Enfin dans le secteur militaire, est-ce que t'avais passé des concours, Sciences po éventuellement ? T'avais envisagé des prépa ?

Pas du tout, j'avais déjà discuté avec des militaires qui sont aussi dans le renseignement et ils m'avaient dit que de toute façon, ils demandent beaucoup.. Ils sont très demandeurs de linguistes là-dedans et que en fait rien qu'une licence avec la langue.. et du coup j'ai pris des options qui se rapprochent de relations internationales etc, et que bah ça suffisait quoi.

Donc ce serait vraiment le renseignement, pas juste le secteur militaire en général mais..

Ah ouais le renseignement.

En termes de parcours et de thématiques, compte tenu du secteur professionnel qu'elle vise, Capucine se rapproche des étudiantes de la première catégorie. Elle choisit en effet le parcours « relations internationales » de l'INALCO et souhaite devenir analyste linguiste dans le domaine de la sécurité, soit un métier comportant une certaine dimension géopolitique.

C'est cependant la dimension linguistique de cette profession qui détermine en premier lieu ses choix d'orientation après avoir passé un baccalauréat littéraire. Elle candidate en effet à des cursus type LEA en langue arabe après en avoir discuté avec des proches militaires. Il semble donc qu'elle cherche avant tout à acquérir une compétence linguistique, mobilisable dans ce contexte professionnel « très demandeur », plus qu'un bagage de connaissances concernant le monde arabophone (sans nier son importance pour le métier qu'elle souhaite exercer). On verra également qu'elle ne manifeste pas le même intérêt prononcé pour les questions politiques que ses condisciples ayant pourtant fait le même choix de parcours.

Au-delà des caractéristiques individuelles de Capucine, le métier d'analyste linguiste diffère en termes de tâches et de compétence par rapport aux postes que nos enquêtées politisées souhaitent occuper à la fin de leurs études dans la diplomatie ou les organisations internationales. Il faut également préciser que Capucine envisage de suivre une formation militaire parallèlement à ses études pour pouvoir intégrer les services de renseignement. Pendant notre entretien, elle justifie ce projet particulier en mettant en avant le fait qu'elle a grandi dans une famille proche du milieu militaire, qui l'a justement amené à fréquenter des personnes travaillant dans le renseignement. Pour comprendre l'orientation particulière que Capucine souhaite donner à son parcours, il faut donc prendre en considération d'une part, son appétence pour les langues étrangères (« mon truc c'est les langues » déclare-t-elle pendant l'entretien) et d'autre part, sa volonté d'intégrer l'armée, tous deux résultants de sa socialisation familiale.

En assimilant majoritairement l'INALCO aux facultés de langues auxquelles elles candidatent à la fin de leurs études secondaires, ces étudiantes diffèrent des enquêtées rassemblées au sein du premier groupe au niveau de l'orientation professionnelle. Elles préfèrent en effet se diriger vers des professions ou des secteurs impliquant une connaissance plus scientifique de la langue arabe. Ainsi, pendant nos entretiens, ces étudiantes ne revendiquent pas une approche pratique de la langue comme le font leurs condisciples de l'autre catégorie. Si on a rassemblé ces enquêtées dans une même catégorie compte tenu de leur conception similaire concernant l'étude de l'arabe qui les distingue des autres étudiantes, une enquête plus poussée permettrait éventuellement de dresser une typologie plus fine des orientations professionnelles chez les étudiants arabisants de l'INALCO. Pour finir, nous verrons que la vision particulière qu'elles ont de leurs études se reflète dans leur rapport à la politique et dans leurs sujets de prédilection.

c. Un penchant pour des thématiques moins politiques

Comme pour les étudiantes politisées de la première catégorie, les entretiens conduits auprès de celles de la seconde catégorie nous ont permis de les questionner concernant les sujets qui les intéressaient, à la fois dans le cadre de leurs études à l'INALCO et au-delà. C'est une approche différente de l'aire arabophone et de l'arabe qui ressort tout d'abord des propos de nos enquêtées, moins marquée par la géopolitique et l'actualité. Conformément à leurs choix d'orientation, celles-ci ont plus tendance à s'intéresser aux questions linguistiques, à l'histoire de cette aire géographique ou encore à la religion musulmane. Nous verrons que leur appétence pour ces thématiques se traduit par un rapport distinct à la politique chez ces enquêtées qui, sans manifester la même

compétence politique que leurs condisciples politisées, laissent toutefois transparaître les principes d'opposition structurant leurs visions du monde au cours de nos entretiens.

On retrouve tout d'abord ce type de thématiques chez nos enquêtées n'ayant pas nécessairement une idée précise de leur orientation universitaire et professionnelle. À titre d'exemple, quand je lui demande si elle a été amenée à travailler sur des sujets qui l'intéressaient au sein de l'INALCO, Asma m'explique qu'elle a réalisé un travail sur les « parlers féminins d'Algérie » dans le cadre d'un cours de dialectologie. Pour ce faire, elle enquête auprès de sa famille et tente de mobiliser les outils conceptuels de la linguistique et des sciences sociales. Dans le cas de Margot qui souhaite devenir archéologue, sa passion initiale pour l'Égypte antique la conduit à se concentrer sur ce pays. Quand je lui demande sur quels sujets elle aimerait travailler en anthropologie, elle me répond qu'elle a demandé « la place de la femme, la religion, campagne et ville, sur l'Égypte, vraiment sur l'Égypte » à son professeur. Pour cette même raison, elle envisage un moment de réaliser une enquête dans le milieu rural pendant son séjour sur place.

Comme on l'a dit précédemment, l'entretien avec Iman a été l'occasion d'aborder son mémoire de master portant sur l'arabe chypriote ainsi que son enquête de terrain sur place. C'est en se renseignant sur les langues en danger recensées par l'UNESCO qu'elle apprend l'existence d'une minorité arabophone sur l'île de Chypre où la majorité des habitants parlent grec ou turc. Intriguée par cette langue, elle entre en contact avec le représentant de cette minorité au sein des institutions chypriotes et s'y rend pour réaliser des enregistrements auprès de locuteurs. Comme l'a fait Asma lors de son travail sur les parlers féminins en Algérie, Iman souhaiterait dans l'idéal croiser linguistique et histoire pour réaliser une étude exhaustive de cette minorité. Ainsi, ce sont plutôt des sujets relatifs aux pratiques linguistiques et sociales des individus dans le monde arabophone que privilégient ces étudiantes au sein de l'INALCO. Cet intérêt les amène notamment à conduire des enquêtes en mobilisant les méthodes et concepts étudiés durant leurs cours.

Comme on l'a déjà fait remarquer, Capucine est probablement l'enquêtée qui se rapproche le plus des étudiantes du premier groupe au niveau de son orientation au sein de l'INALCO. Souhaitant travailler dans le enseignement, elle intègre le parcours « relations internationales » dont les cours sont assez semblables à ceux dispensés dans un IEP. Les sujets auxquels elles s'intéressent en premier lieu semblent liés à son projet professionnel :

Si vous avez des cours de RI, si y a un thème en sécurité qui t'intéresse par exemple ?

Moi ce qui m'intéresse.. J'aime bien tout ce qui est religion aussi donc je pense que.. Enfin un sujet qui m'avait beaucoup intéressé c'était par exemple les notions d'islamisme, de radicalisme religieux etc. Parce que c'est vrai qu'on en parle beaucoup aujourd'hui et que c'est assez récurrent à la télé, dans les

médias etc. Et je trouve ça intéressant de pouvoir faire la part des choses avec des vrais discours qui sont clairs, pas influencés, pas biaisés ou je sais pas avec des experts quoi, donc ça ça m'intéresse pas mal. Et puis ben après sinon ce qui est intéressant aussi c'est.. Bah on a quand même une histoire avec le Maghreb qui est un peu chaotique et du coup je pense que oui, je sais pas, travailler par exemple sur la guerre d'Algérie ou enfin ce genre de choses, voir le ressenti des deux côtés, du côté français, du côté algérien, c'est aussi passionnant de savoir ce que chacun a en tête, comment chacun l'a vécu et voilà quoi.

Deux thèmes reviennent plusieurs fois au cours de notre entretien avec Capucine : la guerre d'Algérie et les questions religieuses. Pour justifier son intérêt pour le second, elle invoque tout d'abord la place importante occupée par les thématiques relatives au « radicalisme religieux » dans les médias. Cet intérêt se rapporte évidemment à son projet professionnel, puisqu'elle envisage de mettre ses compétences en arabe maghrébin au service d'institutions participant entre autres à la surveillance et à la lutte contre les réseaux terroristes se réclamant de la religion musulmane.

Il faut également préciser que Capucine est issue d'une famille catholique pratiquante et est elle-même active au sein d'une paroisse à côté de ses études. Elle m'informe pendant notre entretien qu'elle a prévu de « lire le Coran » et qu'elle apprécie discuter de certains sujets religieux avec des étudiants de confession musulmane qui partagent ses cours. Il est donc nécessaire de prendre compte cet aspect de sa socialisation familiale pour comprendre les sujets qui l'intéressent plus au sein de l'INALCO. Pendant notre entretien, Capucine mentionne également ses lectures concernant la guerre d'Algérie. À ce niveau, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si cet intérêt est lié au fait que ses cours portent majoritairement sur le Maghreb ou à son histoire familiale, comme c'est parfois le cas pour cette période historique particulière.

En revanche, quand je demande à ces étudiantes si elles suivent l'actualité ou s'intéressent à la politique en général, celles-ci ne manifestent pas le même intérêt que leurs condisciples de la première catégorie. Les propos de Margot sont un bon exemple de ce sentiment d'incompétence qui ressort des entretiens avec ces enquêtées :

Toi t'arrives à suivre l'actualité ? Tu renseignes sur ce qui se passe en France avec l'élection et tout ?

Euh.. Moi vraiment la politique ça m'intéresse pas beaucoup. Ça m'intéresse pas parce que je suis pas énormément informée sur le sujet, mais j'essaye de m'informer au plus. De toute façon je vais voter cette année, je vais pas voter non plus pour n'importe qui. Mais c'est vrai que ici je m'informe pas trop, c'est juste les grandes thématiques. Et j'aime pas trop, je trouve que c'est.. Les médias je vais très attention, ça m'affecte.. Un exemple : Russie-Ukraine je regarde juste les grands titres et c'est tout. Je ne veux pas rentrer dans les détails parce que je sais que ça va me faire peur et que voilà. Je préfère

mieux pas regarder les infos ou trop m'informer, je sais juste que là en ce moment en France on a enlevé les masques, à part ça je.. C'est déjà un bon début [rires].

Oui c'est vrai c'est depuis lundi ça fait assez bizarre du coup mais.. Et l'actualité du monde arabe est-ce que tu suivais ça aussi spécifiquement quand t'étais à l'INALCO ?

Quand je suis à l'INALCO, on avait des cours de presse. Du coup ce qui fait que forcément on était informé sur le sujet, je sais que moi quand je rentre chez moi j'écoute souvent des podcasts, la radio, je mets Al Jazeera, je vais regarder France 24. Même sur YouTube en fait, je vais être dans mon lit avant de me coucher, je vais regarder un peu les actualités. Je sais aussi que je lis beaucoup de bouquins, un peu sur.. Y a eu des polémiques sur les femmes, je sais plus où, en Syrie je crois. Y a un livre qui est sorti y a pas très longtemps, enfin y a pas très longtemps y a un an qui était super intéressant. La place de la femme dans le monde arabe est en train d'évoluer, du coup y a beaucoup de bouquin sur le sujet. Après, m'informer.. Après niveau politique, ici [en Égypte] faut pas trop en parler.

Sans être totalement détachée de l'actualité, puisqu'elle compte voter à l'élection présidentielle au moment de notre entretien, Margot admet ne pas être réellement intéressée par la politique en dehors de ce contexte particulier. Il s'agit pour elle de rester informée quand aux « grandes thématiques » sans rentrer dans les détails de certains événements qui pourraient l'« affecter » (comme le conflit entre la Russie et l'Ukraine).

Quand je lui demande s'il elle suit l'actualité dans le monde arabophone, elle évoque en premier lieu ses « cours de presse » à l'INALCO. Si cette association faite par Margot résulte probablement de la manière dont ma question est formulée, le fait qu'un grand nombre d'enquêtées, dans les deux catégories, citent France 24 et Al Jazeera, quand je leur demande s'ils suivent l'actualité, témoigne des réquisits spécifiques à l'INALCO à ce niveau. Certaines enquêtées me précisent en effet que ces deux médias leur ont été recommandés par leurs professeurs. Pour Margot, suivre l'actualité par ce biais semble donc moins dépendre d'une habitude liée à sa socialisation familiale qu'aux exigences de son cursus. De la même manière, Iman se satisfait d'être « au courant de ce qui se passe mais pas totalement » selon sa formulation. Elle évoque notamment le « surplus d'information » qu'elle cherche à éviter en suivant trop l'actualité.

Une certaine mise à distance de la politique transparaît également dans la manière dont cette étudiante me parle de son enquête de terrain à Chypre et notamment du contexte particulier dans lequel se trouvent ses enquêtés de la minorité arabophone :

Parce que les Grecs par exemple chypriotes, les rares, comment dire.. familles grecques chypriotes qui vivent au Nord, elles sont plutôt un peu malmenées par les autorités turques, tandis que eux ils sont pas très malmenés. Sauf on va dire que cette année ça s'est déclenché un peu, mais sinon y a pas.. Ils ont par exemple des droits du côté nord, tandis que les autres non ils ont aucun droit, vraiment rien, ils peuvent pas être scolarisés, y a rien du tout, ils peuvent pas être hospitalisés etc. C'est intéressant de voir vraiment comment la politique prend le dessus, et puis comment on s'adapte. Et finalement ils se

sont adaptés et c'est une certaine.. En se positionnant ni contre les Turcs, ni contre le Sud [grec], ils sont plus ou moins bien installés des deux côtés, même si leur nombre et leur.. Comment dire.. Leur communauté reste instable parce qu'il y a aussi des pressions un peu des deux côtés. Mais après ça c'est politique et bon c'est aussi ça qui me dérange parce que moi j'ai tendance à vraiment essayer de me mettre de côté, je veux pas du tout être là-dedans et..

Ouais c'est l'aspect strictement linguistique.

C'est ça. C'est pour ça que tu vois je pose pas de questions sur "Ah comment vous vous sentez parmi les Turcs ?", je veux pas. Je veux pas biaiser surtout les enregistrements que je risque de.. Enfin au moment où j'enregistre je vais biaiser les.. comment dire.. semi-diriger leur propos et après c'est pas bon. C'est me positionner si je fais ça et j'ai pas envie de me positionner. Et surtout c'est pas à moi de me positionner, j'ai pas de positionnement non plus là-dessus. Pour moi c'est politique et ça s'arrête à ça et j'ai pas envie de me mettre là-dedans

Les propos d'Iman reflètent une tension entre d'une part, la nécessité de prendre en compte le contexte politique qui caractérise l'île pour comprendre au mieux la situation de la communauté arabophone de Chypre, et d'autre part, sa volonté de rester concentrée sur l'aspect linguistique de son travail. Iman souhaiterait entre autres retracer l'histoire de cette communauté en exploitant les archives produites à l'époque ottomane, ce qui impliquerait logiquement d'aborder son sujet sous l'angle du droit et des institutions politiques. Elle reconnaît également la manière dont « la politique prend le dessus » pour cette minorité linguistique qui doit négocier sa place entre la partie grecque et la partie turque de l'île.

Malgré la prise en compte de ce contexte particulier, elle souhaite évacuer au maximum ces questions dans son travail de terrain en partant du principe qu'interroger ses enquêtés à ce sujet équivaldrait à « se positionner ». Ici, il est difficile de déterminer si cette manière d'appréhender son enquête repose sur un sentiment d'incompétence politique, relevant de certaines dispositions qui la conduisent à limiter son exposition aux médias, ou à une certaine conception de la recherche transmise dans le cadre de sa formation en linguistique et intériorisée. Une fois de plus, le cas d'Iman, seule étudiante au niveau master parmi nos enquêtées, invite à s'interroger quant à la socialisation secondaire dont les étudiants font l'expérience au sein de l'INALCO. Dans le cadre d'un travail de recherche plus poussé, il s'agirait ici d'étudier les normes et les pratiques spécifiques au monde universitaire assimilées par les étudiants au fil de leur cursus, en prenant en compte les manières dont cette socialisation secondaire s'articule à leurs différentes socialisations primaires (Darmon, 2016).

Si on s'est pour l'instant contenté de mettre au jour la correspondance entre d'une part, le penchant de ces étudiantes pour des thématiques différentes par rapport aux enquêtées de la première catégorie, et d'autre part leur intérêt moins développé pour les

questions politiques et l'actualité, cette correspondance doit être moins pensée en termes de causalité que de corrélation. Dans cette optique, il est également nécessaire de réfléchir aux facteurs déterminant ce moindre intérêt pour la politique chez cette catégorie d'enquêtées. Comme on l'a noté, celle-ci comporte une grande majorité de femmes issues de différents milieux sociaux. Tout comme on a fait le lien entre leur genre et leur manière de concevoir leurs études de langues à l'INALCO, on peut ici faire l'hypothèse que ce sentiment d'incompétence politique résulte dans une certaine mesure de leur socialisation genrée. La persistance de normes sociales assimilant l'univers politique au masculin produit en effet des socialisations politiques différenciées selon le genre des individus (Muxel, 2001b).

Ces étudiantes indiquent certes ne pas être très intéressées par la politique quand je les questionne à ce propos. Cependant, elles expriment des opinions traduisant leurs manières de se positionner par rapport à certains sujets à d'autres moments lors de nos entretiens. Dans le cas de Capucine, c'est par exemple un désir de « travailler pour la France » mentionné dès le début de notre entretien qui sous-tend son projet d'intégrer une institution militaire à l'issue de ses études. Quand je lui demande d'où lui vient cette vocation, elle s'explique dans les termes suivants :

À un moment donné il a fallu que je me pose la question de "La France c'est quoi pour moi ?". Et bah du coup la France c'est mon pays, c'est là que je suis née, c'est là que je vis, c'est.. Voilà c'est un pays qui a ses défauts mais c'est quand même mon pays. Et je trouve que ça fait partie de mon identité et je trouvais ça.. Enfin je trouvais ça important de rendre service à ma nation, sans être non plus.. tomber dans l'extrême

Plus tôt au cours de l'entretien, Capucine m'indique avoir « perdu foi en la politique » et ne pas avoir de personnalité ou d'organisation politique à laquelle elle pourrait s'identifier, même si elle se situe « plus à droite ». C'est néanmoins une certaine valorisation du service rendu à la « nation » qui la motive à travailler intégrer l'armée française. En l'interrogeant au sujet de son projet professionnel, on a donc pu mettre au jour la « vision du monde » sur laquelle reposent ses choix d'orientation universitaire, résultant probablement de sa socialisation familiale.

Pour Iman et Margot, c'est une certaine opposition au racisme qui semble sous-tendre leur manière de percevoir les individus qu'elles sont amenées à côtoyer dans le cadre universitaire et professionnel. Margot évoque par exemple certaines personnes suivant des cours avec elle à l'INALCO :

C'est vrai que.. Y en a, c'est un truc qui m'a vraiment choqué, c'est que dans le département arabe, y a des gens qui sont vraiment intéressés par la culture, qui ont des bonnes raisons d'apprendre l'arabe, et d'autres vraiment qui apprennent l'arabe parce qu'ils ont l'impression que nous on est supérieurs aux

arabophones, ou parce que admettons y a une montée de l'Islam en France et que du coup si jamais.. Ces idéologies-là vraiment je peux pas, et ça fait que depuis cette année que je me rends compte qu'il y en a vraiment qui sont très extrémistes quoi, et ça me.. Vraiment je peux pas. [...] Nous on est arrivé en cours de route, y en a qui sont à l'Institut français depuis septembre, et pour apprendre à connaître les gens, on leur demande "Pourquoi t'apprends l'arabe ? Pourquoi t'es ici ?". Puis on se rend compte des fois que y en a certains ils sont vraiment.. complotistes ou alors.. Ils sont limite racistes quoi. Je me dis "Comment tu peux être dans un département comme ça ? Comment tu peux t'intéresser à une nouvelle culture si tu..". Enfin, j'ai pas les mots, vraiment je..

Ainsi, le fait qu'elle ne se considère pas suffisamment « informée » pour parler de politique ne l'empêche pas de se distinguer de certains étudiants de son département qu'elle considère « racistes » et « complotistes ». Pour Margot, leurs opinions contreviennent à l'éthique que suppose selon elle l'étude d'une langue comme arabe, à savoir le fait « s'intéresser à une nouvelle culture » sans la dénigrer en la hiérarchisant par rapport à d'autres.

La même indignation vis-à-vis du racisme ressort des propos d'Iman quand cette dernière évoque des stages qu'elle a effectués dans des associations d'aide aux migrants pendant notre entretien. Elle me parle notamment d'une responsable s'adressant à eux « comme si c'était des enfants » selon elle. Iman me rapporte également certains de ses propos au sujet de l'islam qu'elle considère comme mal venus, en particulier face à des personnes de confession musulmane. Au-delà de ce positionnement par rapport à sa supérieure hiérarchique, cette volonté de lutter contre l'infantilisation des personnes migrantes amène également Iman à critiquer les méthodes d'enseignement du français, parfois mal adaptées selon elles aux besoins pratiques de personnes adultes.

Comme Margot, il s'agit pour elle de contester toute hiérarchisation des individus en fonction de leur langue ou de leur pays d'origine. Si elles ne se positionnent pas sur le spectre politique de la même manière que les étudiantes du premier groupe, elles expriment toutefois une certaine « vision du monde » les opposant aux personnes racistes en termes d'« idéologie », comme le formule Margot. Ce positionnement particulier est certes à rapporter à leurs études de langue, mais doit également être mis en perspective avec leur socialisation familiale, ce que nous avons plus de difficulté à faire avec cette catégorie d'enquêtées.

*

Outre les différentes trajectoires sociales que connaissent nos enquêtées en étudiant au sein du département « études arabes » de l'INALCO, ces dernières se différencient également selon leur manière de concevoir leurs études. C'est en se basant sur différents

critères, à savoir leurs choix d'orientation post-baccalauréat, leurs façons de se projeter dans le monde professionnel et leurs intérêts en termes de thématique, que nous les avons classées dans deux catégories.

La première regroupe des étudiantes ayant en grande majorité tenté d'intégrer un Institut d'études politiques après avoir obtenu un baccalauréat économique et social. Considérant le cursus en langue arabe de l'INALCO comme une formation équivalente à celles des IEP, ces enquêtées envisagent généralement d'accéder à des postes de cadres dans des institutions du champ des relations internationales telles que la diplomatie ou les organisations internationales. C'est donc sous l'angle géopolitique qu'elles perçoivent le monde arabophone, en témoigne leur aisance à aborder des thématiques telles que le conflit israélo-palestinien ou encore la guerre en Syrie pendant nos entretiens. Plus généralement, elles manifestent un intérêt pour les questions politiques et l'actualité, résultant d'une socialisation politique dans le cadre familial.

L'origine sociale de ces enquêtées a néanmoins une influence, à la fois sur leur capacité à se projeter sur les plans universitaire et professionnel, et leur rapport à la politique. Si les étudiantes issues des classes supérieures sont en mesure de visualiser les formations et les métiers vers lesquels elles souhaitent se diriger dans l'avenir, c'est beaucoup moins évident pour nos enquêtées issues des classes populaires immigrées. En termes de représentations, les premières semblent également manifester un rapport plus distancié à la politique, en s'intéressant à des problématiques ne les concernant pas directement, tandis que les secondes font montre d'une attention particulière portée au pays d'origine de leurs parents au niveau de l'actualité et des problèmes publics.

Face à ces enquêtées, une seconde catégorie rassemble les étudiantes privilégiant les dimensions linguistique et scientifique de leur cursus en langue arabe. Percevant l'INALCO comme une faculté de langues avant tout, elles candidatent majoritairement à des cursus en langues étrangères après le lycée. Il importe toutefois de nuancer la cohérence de cette seconde catégorie qui n'est pas aussi homogène que la première quand on s'intéresse à leurs projets professionnels. De plus, plusieurs d'entre elles ne semblent pas avoir de secteurs précis en tête vers lesquelles elles souhaitent se diriger.

Celles en mesure de projeter sur le plan professionnel visent les métiers des langues et de la recherche, conformément à leur approche moins « politique » de l'étude de la langue arabe. Elles se caractérisent en outre par une appétence moins prononcée que leurs condisciples de l'autre groupe pour les questions politiques, possiblement du fait de leur socialisation genrée. Malgré le sentiment d'incompétence politique qu'elles manifestent

généralement, les opinions qu'elles expriment au cours des entretiens permettent d'identifier les valeurs conditionnant leurs manières de percevoir leur environnement social.

Il est probable que la distinction entre les approches pratique et savante de la langue arabe, qui nous a permis de classer nos enquêtées, structure également les populations étudiantes au sein d'autres filières d'étude des langues étrangères. Si nous avons évoqué ici les effets du genre sur la répartition des étudiantes entre ces deux pôles, une enquête plus étendue permettrait d'étudier l'impact d'autres variables sociodémographiques, comme l'ont fait plusieurs sociologues en enquêtant sur certains types de cursus universitaires (Michon, 2019 ; Dubois, 2013).

Enfin, si l'on s'est concentré ici sur l'orientation de ces étudiantes en se basant sur les propos tenus au cours de nos entretiens, il importe également de prendre en compte ce qu'on pourrait appeler le « point de vue de l'institution ». Nous avons en effet étudié ce qui a amené ces étudiantes à choisir l'INALCO, mais il faudrait également se pencher sur ce qui a amené l'INALCO à choisir ces étudiantes pour saisir l'intégralité du processus les ayant conduites à étudier au sein de cet établissement. Dans le cadre d'une enquête plus poussée, on pourrait notamment s'inspirer de travaux comme ceux de Muriel Darmon (2015) ou Paul Pasquali (2021) auprès d'étudiants en classes préparatoires. Ces derniers ne se sont pas contenté d'étudier les ressources et les motivations des étudiants en question mais ont également analysé les processus de sélection propres à ce genre de cursus, en consultant par exemple leurs lettres de motivation ou en assistant aux jurys de sélection.

Conclusion

Initialement motivée par un questionnement quant aux profils sociologiques des arabisants en France, notre monographie montre finalement les intérêts ainsi que les limites de ce type d'enquête de terrain qui, sans permettre de saisir « le tout par la partie » comme l'ambitionnaient certains chercheurs à une époque (Desrosières, 2010, p. 259), pose les jalons pour un travail de recherche plus large en ouvrant plusieurs pistes de réflexion. En réalisant une série d'entretiens et d'observations au sein de l'INALCO auprès d'étudiantes du département « études arabes », on a ainsi pu mettre au jour les différentes logiques présidant à leurs parcours individuels.

L'étude des caractéristiques sociologiques de nos enquêtées nous a tout d'abord permis de les classer en deux groupes distincts selon leurs trajectoires sociales, correspondant à un certain degré à nos hypothèses de départ. À rebours d'une vision monolithique des classes populaires d'origine immigrée, on a vu qu'une partie de nos enquêtées appartenant à cette catégorie bénéficiaient souvent de bonnes dispositions scolaires transmises par des parents diplômés en déclassement social. Outre la perspective d'obtenir un diplôme valorisable sur le marché du travail, l'étude de l'arabe permet effectivement à ces étudiantes de découvrir ou approfondir leurs connaissances concernant ce qu'elles considèrent comme étant leur « culture d'origine ».

Face à ces étudiantes en ascension sociale, notre deuxième groupe rassemble des étudiantes issues de familles bien dotées sur les plans économique et culturel, qui reproduisent à terme le statut social de leurs parents. Ces dernières se distinguent notamment par un volume important de capital international que leurs études à l'INALCO permettent à la fois de mobiliser et de multiplier. Manifestant un certain cosmopolitisme culturel, ces étudiantes perçoivent le monde arabophone de différentes manières selon leur proximité avec cette aire géographique.

Au-delà des trajectoires sociales de nos enquêtées, nous avons également choisi de les répartir en deux groupes en fonction de la manière dont celles-ci concevaient leurs études d'arabe au sein de l'INALCO. Alors qu'une première catégorie d'étudiantes politisées semblent percevoir leur formation comme une alternative à celles dispensées dans les Instituts d'études politiques, une seconde catégorie d'étudiantes intègre l'INALCO après avoir majoritairement candidaté à des cursus en langues étrangères. Si les premières indiquent étudier l'arabe afin de travailler au sein d'institutions internationales et manifestent un certain intérêt pour les questions politiques, les secondes s'orientent vers les métiers des

langues et de la recherche, conformément à l'approche plus « savante » qu'elle semble avoir de la langue arabe quand on les interroge concernant leurs thèmes de prédilection.

C'est donc en élaborant ces deux principes de classement que nous avons pu situer nos enquêtées les unes par rapport aux autres (voir à ce sujet le tableau des enquêtées en annexe). Ce travail nous a ainsi permis de défricher le sujet qui nous intéressait en premier lieu, en identifiant certains types de trajectoires sociales et de parcours académiques propres aux étudiants en langue arabe de l'INALCO. Il faut néanmoins garder à l'esprit la place particulière occupée par cet établissement dans l'enseignement supérieur français, qui se distingue notamment d'autres institutions universitaires proposant des cursus de langue arabe à différents niveaux, comme on l'a montré. Cette prise en considération de la spécificité de notre terrain d'enquête invite donc à étendre ce travail de recherche à d'autres établissements afin d'analyser plus finement les différents types de parcours individuels permis par l'étude de la langue arabe au niveau universitaire.

Toujours en prenant en compte notre réflexion de départ sur les arabisants, nous souhaitons également rappeler que notre enquête s'est concentrée sur des individus se trouvant dans l'antichambre du monde professionnel. Un travail plus approfondi sur ce thème impliquerait donc d'étendre l'enquête aux arabisants actifs dans la sphère professionnelle pour avoir une vue complète des trajectoires sociales permises par ce type particulier de filière universitaire. Comme on l'a vu en étudiant les choix d'orientation de nos enquêtées, l'étude de la langue arabe donne accès à une grande diversité de métiers et de secteurs impliquant différentes manières de mobiliser le capital universitaire acquis par ce biais. En ce sens, une enquête sur les « professionnels de la langue arabe » permettrait également de mettre au jour les différents usages que ceux-ci font des connaissances et des compétences acquis au cours de leurs études supérieures.

Bibliographie

Ballatore, Magali. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens. Mythes et réalités*. Presses Universitaires de France, 2010.

Barontini, Alexandrine. *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*. Paris, INALCO, 12 juillet 2013.

Beaud, Stéphane. *80 % au bac... et après ?* La Découverte, 2003.

Beaud, Stéphane. *La France des Belhoumi*. La Découverte, 2020.

Bidet, Jennifer. « Déplacements ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 225, n° 5, 2018, p. 67-82.

Bidet, Jennifer. *Vacances au bled. La double présence des enfants d'immigrés*. Raisons d'agir, 2021.

Bourdieu, Pierre. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n° 1, 1979, p. 3-6.

Bourdieu, Pierre. *Questions de sociologie*. Les éditions de minuit, 1984.

Bourdieu, Pierre. « L'illusion biographique ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 62, n° 1, 1986, p. 69-72.

Bourdieu, Pierre. *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Les éditions de minuit, 1989.

Bourdieu, Pierre. « Champ du pouvoir et division du travail de domination. Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 190, n° 5, 2011, p. 126-139.

Brinbaum, Yaël, et al. « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire – Immigrés et descendants d'immigrés en France ». *Insee Références, Immigrés et descendants d'immigrés en France*, 2012, p. 43-59.

Cheikh, Yahya. « L'enseignement de l'arabe en France. Les voies de transmission ». *Hommes & Migrations*, vol. 1288, n° 6, 2010, p. 92-103.

Coulangeon, Philippe. « La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question ». *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 1, 2003, p. 3-33.

Coulmont, Baptiste. *Sociologie des prénoms*. La Découverte, 2014.

Dabène, Louise. « Les images des langues et leur apprentissage ». *Les langues et leurs images*, IRDP Éditeur, 1997.

Dakhli, Leyla. « L'islamologie est un sport de combat. De Gilles Kepel à Olivier Roy, l'univers impitoyable des experts de l'islam ». *Revue du Crieur*, vol. 3, n° 1, 2016, p. 4-17.

- Darmon, Muriel. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte, 2015.
- Darmon, Muriel. *La socialisation*. Armand Colin, 2016.
- Deheuvels, Luc-Willy et Dichy, Joseph. « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA) ». Le centenaire de l'agrégation d'arabe, actes du colloque organisé par l'IMA/La Sorbonne les 17 et 18 novembre 2006, CRDP de l'Académie de Versailles, 2008.
- Desrosières, Alain. *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. La Découverte, 2010.
- Draelants, Hugues. « Des Héritiers Aux Initiés? Note Sur Les Nouvelles Modalités de La Reproduction Sociale Par l'école ». *Social Science Information*, vol. 53, n° 3, septembre 2014, p. 403-432.
- Draelants, Hugues, et Magali Ballatore. « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique ». *Revue française de pédagogie*, vol. 186, n° 1, 2014, p. 115-142.
- Dubar, Claude, et Sandrine Nicourd. *III / Expliquer les trajectoires sociales*. La Découverte, 2017, p. 29-42.
- Dubois, Vincent. *La culture comme vocation*. Raisons d'agir, 2013.
- Falip, Michèle, et Benoît Deslandes. « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France continuités et ruptures ». *Lidil*, n° 2, 1990, p. 51-89.
- Filhon, Alexandra. *Langues d'ici et d'ailleurs : Transmettre l'arabe et le berbère en France*, Ined Éditions, 2009.
- Kouloughli, Djamel Eddine. *L'arabe*. n° 3783, Presses Universitaires de France, 2007.
- Labrousse, Pierre. *Langues'O, 1795-1995, deux siècles d'histoire de l'École nationale des langues orientales*. Édition Hervas, 1995.
- Lahire, Bernard. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil, 1995.
- Lahire, Bernard. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Nathan, 2002.
- Lahire, Bernard. « Le cerveau disposé ». *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte, 2013, p. 133-152.
- Lequesne, Christian. *Ethnographie du Quai d'Orsay. Les pratiques des diplomates français*. CNRS Éditions, 2017.
- MESRI. « Les effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur en 2020-2021 en progression constante ». *Note d'information du SIES*, n° 14, décembre 2021.
- Messaoudi, Alain. *Savants, conseillers, médiateurs : les arabisants et la France coloniale (vers 1830-vers 1930)*. Paris 1, 1 janvier 2008.

- Messaoudi, Alain. « L'arabe à l'école, une langue mal-aimée ». *Plein droit*, vol. 98, n° 3, 2013, p. 12-15.
- Michon, Sébastien. *À l'école des eurocrates. La genèse de la vocation européenne*. Presses universitaires de Rennes, 2019.
- Michon, Sébastien. « Les effets des contextes d'études sur la politisation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163, 163, juin 2008, p. 63-75.
- Muxel, Anne. *L'expérience politique des jeunes*. Presses de Sciences Po, 2001a.
- Muxel, Anne. « Socialisation et lien politique ». *La dialectique des rapports hommes-femmes*, vol. 2, Presses Universitaires de France, 2001b.
- Muxel, Anne, et al. *Les étudiants de Sciences Po*. Presses de Sciences Po, 2004.
- Pagis, Julie, et Paul Pasquali. « Observer les mobilités sociales en train de se faire. Micro-contextes, expériences vécues et incidences socio-politiques ». *Politix*, vol. 114, n° 2, septembre 2016, p. 7-20.
- Pasquali, Paul. *Passer les frontières sociales*. La Découverte, 2021.
- Pinon, Catherine. « Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, 48, novembre 2013, p. 115-135.
- Pouly, Marie-Pierre. « La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 133, 133, janvier 2012, p. 5-41.
- Rachidi, Amal, et al. « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français ». *Enfance*, vol. 4, n° 4, 2013, p. 349-372.
- Rolland, Dominique. « Étudier à l'INALCO la langue de ses origines, une stratégie de reconstruction identitaire ». *L'Autre*, vol. 12, n° 2, 2011, p. 197-199.
- Saïd, Edward. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Seuil, 2005.
- Santelli, Emmanuelle. *Les descendants d'immigrés*. La Découverte, 2016.
- Sayad, Abdelmalek. *L'École et les Enfants de l'immigration. Essais critiques*. Seuil, 2014.
- Tcherednitchenko, Galina. « Un espace réservé ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 98, n° 1, 1993, p. 63-68.
- Tribalat, Michèle. « Les populations d'origine étrangère en France ». *Commentaire*, vol. 109, n° 1, 2005, p. 137-146.
- Vasconcellos, Maria. *L'enseignement supérieur en France*. La Découverte, 2006.
- Wagner, Anne Catherine. *La mondialisation des classes sociales*. La Découverte, 2020.
- Wakim, Nabil. *L'Arabe pour tous: Pourquoi ma langue est taboue en France*. Seuil, 2020.

Wihtol de Wenden, Catherine, et Rémy Leveau. *La bourgeoisie: les trois âges de la vie associative issue de l'immigration*. CNRS Éditions, 2001.

Pages web

Galopin, Alice. « Pourquoi l'enseignement de l'arabe à l'école est-il si polémique ? »
Franceinfo, 18 octobre 2020.

https://www.francetvinfo.fr/politique/emmanuel-macron/pourquoi-l-enseignement-de-l-arabe-a-l-ecole-est-il-si-polemique_4133389.html

« Arabe littéral ». *Inalco*. <http://www.inalco.fr/langue/arabe-litteral>.

« Arabe littéral. Licence LLCER Moyen-Orient Maghreb 2021-2022 ». *Inalco*.
http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/formation_arabe_litteral_licence_llcer_2021-2022.pdf

« Débouchés professionnels ». *Inalco*. <http://www.inalco.fr/formations/orientation-insertion-pro-debouches-professionnels/debouches-professionnels>.

« Les langues rares : un atout professionnel ». *Inalco*. <http://www.inalco.fr/actualite/langues-rares-atout-professionnel>

Bases de données

Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES). *Système d'information sur le suivi de l'étudiant - Universités: inscriptions - 2020-2021*. Progedo-Adisp, 2021. DOI.org (Datacite), <https://doi.org/10.13144/LIL-1489>.

Annexes

1. Tableau des enquêtées

Prénom	Niveau d'études	Filière	Trajectoire sociale	Orientation	Lien familial avec le monde arabophone
Yosra	L0	Littéral	Ascension	Langues étrangères	Oui
Raphaël	L0	Littéral	Ascension	Langues étrangères	Oui
Miguel	L1	Littéral	Reproduction	Relations internationales	Non
Asma	L3	Maghrébin	Reproduction	Langues étrangères	Oui
Zineb	L1	Littéral	Reproduction*	Langues étrangères	Oui
Nawel	L1	Littéral	Ascension	Relations internationales	Oui
Selma	L3	Oriental	Ascension	Relations internationales	Oui
Iman	M2	Oriental	Ascension	Langues étrangères	Oui
Capucine	L2	Maghrébin	Reproduction	Langues étrangères	Non
Thomas	L0	Littéral	Reproduction	Relations internationales	Oui
Hafsa	L2	Oriental	Reproduction*	Relations internationales	Oui
Margot	L2	Littéral	Ascension*	Langues étrangères	Non
Mansur	L2	Littéral	Ascension	Relations internationales	Oui
Soraya	L2	Littéral	Reproduction	Relations internationales	Oui

**Ces enquêtées ont été mentionnées en même temps que celles de la catégorie opposée, dont elles se rapprochent par certains aspects. Exemple : Margot est issue d'un milieu social populaire mais entretient le même rapport au monde arabophone que certaines étudiantes issues des classes supérieures sans lien familial avec cette aire géographique.*

2. Grille d'entretien

Si cela te convient, j'aimerais aborder différents thèmes pendant cet entretien, pas forcément dans un ordre précis : ton parcours, tes raisons d'entrer à l'INALCO, ton rapport à la langue arabe... Pour commencer, je te propose de te présenter tout d'abord (prénom, âge, filière et année d'études à l'INALCO) et de me raconter comment tu en es arrivé.e à étudier l'arabe à l'INALCO.

Parcours scolaire et familial

- D'où viens-tu ? Où habitais-tu avant d'arriver à Paris ?
- (*formation initiale*) Dans quel lycée étais-tu ? Quel bac as-tu obtenu et avec quelle mention ? Quelles options et quelles langues étrangères as-tu étudiées au lycée ?
- Quelle est la profession de tes parents ? Quelles études ont-ils fait ?
- (*parents immigrés*) D'où viennent tes parents ? Quand sont-ils arrivés en France ?
- As-tu des frères et sœurs ? Quelles études font-ils ou elles ?
- As-tu fait d'autres études avant l'INALCO ? Lesquelles ?
- Comment as-tu entendu parler de l'INALCO ?
- Pourquoi avoir choisi l'INALCO et pas un autre cursus en langue arabe ?
- Quelles étaient tes autres options si tu n'avais pas été pris.e ? Qu'avais-tu émis comme vœux sur Parcoursup ?
- Quelles études ont choisi tes ami.e.s du lycée ?
- Quel a été la réaction de tes parents quand tu leur as dit que tu voulais étudier l'arabe ? De tes proches ?

Études à l'INALCO

- Combien êtes-vous dans ta promotion ?
- As-tu des amis de ta promotion que tu vois en dehors de l'INALCO ?
- Connais-tu déjà des gens à l'INALCO ?
- Y a-t-il des événements organisés pour les étudiants du département « études arabes » ? Y participes-tu ?
- Quels sont les cours que tu préfères ? Ceux que tu apprécies moins ?
- Quelles options as-tu choisi ? (dialectes, parcours...)
- As-tu un mémoire à rendre ? Si oui, quel est ton sujet ?
- As-tu ton propre logement à Paris ? Vis-tu chez tes parents ?
- As-tu un job étudiant ?

Pratiques culturelles et linguistiques

- As-tu appris l'arabe avant d'arriver à l'INALCO ? Si oui, comment ?
- As-tu des proches arabophones ? Qui sont-ils ?
- Parles-tu arabe dans ta vie quotidienne ?
- Est-ce que le fait d'être issu.e d'une famille arabophone t'aide dans le cadre de tes études ?
- T'es-tu déjà rendu dans un pays arabophone ? À quelle occasion ?
- Es-tu familier des voyages à l'étranger ? Parles-tu d'autres langues étrangères ?
- Es-tu parti.e en mobilité pendant tes études à l'INALCO ou comptes-tu le faire ? Si oui, où ?
- Souhaites-tu te rendre dans un pays arabophone à l'avenir ?
- Te rends-tu à des événements culturels en rapport avec la langue arabe ? (expositions IMA, concerts...)
- Lis-tu des livres ou regardes-tu des films, des séries ? En rapport avec ton cursus ?
- T'intéresses-tu à l'actualité, notamment au Maghreb et au Moyen-orient ? Via quels médias t'informes-tu ? Es-tu politisé.e ?

Perspectives professionnelles

- Avais-tu un métier en tête avant d'intégrer l'INALCO ? Un secteur dans lequel tu te voyais travailler ?
- Souhaiterais-tu exercer un métier en rapport avec la langue arabe ? Lequel ?
- (*licence*) Comment vois-tu la suite de tes études ? Comptes-tu rester à l'INALCO en master ?
- As-tu changé de projet professionnel pendant ton cursus à l'INALCO ? Y a-t-il un cours ou un.e professeur.e qui t'a influencé.e ?
- As-tu eu l'occasion de faire des stages dans le cadre de tes études ? Où ça ?

3. Conventions de retranscription des entretiens

..	Pause brève, hésitation
...	Pause plus longue
ʂ	Consonne fricative alvéolaire sourde emphatique
ħ	Consonne fricative pharyngale sourde
ā/ī	Voyelle longue
‘	Consonne fricative pharyngale voisée

Déclaration d'originalité

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT (à insérer dans chaque mémoire)

Afin de valoriser le travail personnel, l'équité, la propriété intellectuelle et le droit d'auteur, il est rappelé que le plagiat, qui consiste à « s'approprier les mots ou les idées de quelqu'un d'autre et de les présenter comme siens », est interdit.

Quelques exemples de plagiat :

- copier le passage d'un livre, d'une revue ou d'une page WEB ou encore du mémoire ou du rapport de stage sans le mettre entre guillemets et /ou sans en mentionner la source ;
- résumer les mêmes types de document sans mentionner la source ;
- insérer dans un travail des données, des graphiques, des images en provenance de sources extérieures non identifiées, non citées ;
- traduire partiellement ou totalement un texte ou réutiliser un travail produit, sans avoir obtenu au préalable l'accord de son auteur ;

Ce qu'il est possible de faire :

- il est possible de reprendre ponctuellement les idées d'un auteur (y compris d'un autre étudiant) ou ses travaux mais il est obligatoire d'indiquer les références utilisées ;
- emprunter textuellement aux autres est possible, sous réserve de placer les citations ou les extraits de textes « entre guillemets » et d'en mentionner la provenance de manière précise y compris pour les images, les tableaux et schémas. Les citations et emprunts doivent être de longueur raisonnable et adaptée aux propos du travail personnel.

Je, soussigné(e) Alexis Ogor.....

atteste avoir pris connaissance du contenu de cet engagement de « non-plagiat » et déclare m'y conformer dans le cadre de la rédaction de ce mémoire. Je déclare sur l'honneur que le contenu du présent mémoire est original et reflète mon travail personnel. J'atteste que les citations sont correctement signalées par des guillemets et que les sources de tous les emprunts ponctuels à d'autres auteur-e-s, textuels ou non textuels, sont indiquées.

Le non respect de cet engagement m'exposerait à des sanctions.

Signature, précédée de la mention « lu et approuvé ».

lu et approuvé

