



**Centre Régional d'Etudes
et d'Actions pour les
Handicaps et Inadaptations
en Limousin**

Rue du Buisson - 87170 ISLE

Tél. : 05.55.01.78.68.

direction.creahil@orange.fr
www.creahil.com



Cabinet ARESS

**16 Avenue de Breuil
33400 TALENCE**

Tél. 05.56.38.56.00.

Fax 05.56.38.56.09.

Mobile : 06.85.43.84.23.

contact@aress-atelier.com
http://www.aress-atelier.com

OBSERVATOIRE SOCIAL DU LIMOUSIN

– DEVENIR ADULTE EN LIMOUSIN –

**QUALIFICATION DES FREINS A LA PRISE D'AUTONOMIE
DES JEUNES DE 16 A 25 ANS DANS LE LIMOUSIN**

COLLECTE ET ANALYSE DE QUELQUES PARCOURS

Document de restitution

Talence, le 7 juillet 2010

SOMMAIRE

1. JEUNESSE ET SOCIALIZATION : REPERES THEORIQUES	3
1.1 Jeunesse et construction de l'identité.....	4
1.2 De la socialisation à "l'auto-socialisation"	5
1.2.1 La socialisation en mutation.....	5
1.2.2 La part de l'acteur.....	6
1.2.3 La socialisation dans et hors l'institution.....	7
1.2.4 Les trois sphères de l'expérience juvénile	8
1.3 Passer la jeunesse : les enjeux	10
1.3.1 Quels jeunes pour quels adultes ?	10
1.3.2 La personnalité au temps de l'incertitude	12
1.4 La construction identitaire en échec : le poids des inégalités sociales.....	13
1.4.1 Quand la jeunesse échoue.....	14
1.4.2 Une inégalité des chances sociales de construire son identité.....	15
2. LA JEUNESSE ET LES JEUNESSES EN LIMOUSIN	17
2.1 La sphère scolaire.....	21
2.1.1 Les inégalités face à l'école	21
2.1.2 L'emprise des catégories scolaires	23
2.1.3 Ennuyeuse, humiliante, injuste : l'école en accusation.....	26
2.1.4 L'ambivalence face à la formation professionnelle.....	31
2.1.5 L'orientation prise à défaut.....	32
2.1.6 Conclusion et propositions d'orientations	36
2.2 Travail, précarité et expérimentation.....	37
2.2.1 La précarité sans protection.....	38
2.2.2 Les difficultés d'accès à l'emploi.....	39
2.2.3 Précarité et formation de l'identité professionnelle.....	41
2.2.4 L'usage des politiques d'insertion.....	42
2.2.5 Conclusion et propositions d'orientations	44
2.3 Vie familiale et décohabitation.....	45
2.3.1 Un cessez le feu générationnel.....	45
2.3.2 Libéralisme éducatif et démocratie familiale	46
2.3.3 La famille à l'épreuve de l'école et du quartier	47
2.3.4 Quitter ses parents	50
2.3.5 Conclusion et propositions d'orientations	51
2.4 Les loisirs et les pairs.....	52
2.4.1 La centralité des sociabilités juvéniles	52
2.4.2 Une espace d'auto-socialisation affinitaire.....	53
2.4.3 Socialisation par les pairs et contraintes territoriales.....	55
2.4.4 Conclusion et propositions d'orientation	57
3. CONCLUSION.....	59
ANNEXES.....	61

1. JEUNESSE ET SOCIALISATION : REPERES THEORIQUES

L'objet de cette étude est d'observer les processus de prise d'autonomie sociale des jeunes en Limousin en cherchant à en saisir les dynamiques de facilitation et les entraves. **Traiter adéquatement cette question exige de la replacer au cœur des acquis empiriques et conceptuels des sciences sociales de la jeunesse** pour au moins deux raisons :

- **La question comporte une dimension analytique assumée.** Il ne s'agit pas de produire un tableau statistique de la situation des jeunes, de leurs positions dans les calendriers d'accès à l'âge adulte, de leurs conditions de vie ou de santé. Il s'agit au contraire, au moyen d'une enquête qualitative, de décrire des *processus*, de mettre en relation les diverses dimensions observables de l'expérience juvénile afin de rendre cette expérience *intelligible*. Une telle entreprise exige de s'appuyer sur un corps de concepts et de théories éprouvés, ceux-ci offrant précisément un cadre d'intelligibilité contrôlé et validé par la communauté scientifique. **Se doter d'un tel cadre permet d'éviter les interprétations purement intuitives, de sens commun, ou encore relevant de registres idéologiques implicites ou inavoués.**
- Les sciences sociales de la jeunesse ont accumulé un capital important de données empiriques et de cadres interprétatifs sur les questions qui nous intéressent ici. Ignorer ces acquis serait contreproductif, et empêcherait toute généralisation satisfaisante du propos. En observant un nombre réduit de trajectoires de jeunes sur trois territoires bien circonscrits, nous devons éclairer le décideur sur « la » jeunesse, et sa déclinaison en une série de « figures », au sein d'un territoire plus vaste – *a minima* celui du Limousin. **Seule l'inscription des observations dans des cadres interprétatifs de portées générales, et leur confrontation au stock déjà constitué des recherches sur le même sujet permettent de dépasser le niveau de la description strictement locale.**

Sauf à s'en tenir à une définition étroite de l'autonomie associée à la décohabitation et à l'accès à l'emploi, **la question des trajectoires d'autonomisation des jeunes recoupe celle du « devenir adulte », que les sciences sociales traitent aux moyens des concepts d'identité et socialisation** . Les pages qui suivent proposeront une présentation raisonnée du cadre analytique dessiné par ces concepts et des enjeux qu'ils permettent de dégager.

Ces travaux décrivent une unité de la jeunesse définie comme un *travail*, comme une épreuve psychosociologique partagée : celle d'élaborer une identité personnelle. Mais la jeunesse "éclate" en raison des conditions sociales inégales dans lesquelles les différentes catégories sociales font face à cette épreuve.

1.1 Jeunesse et construction de l'identité

L'ouvrage de Erikson E., *Adolescence et crise*, est sans doute le plus influent et le plus fondateur parmi les travaux contemporains en sciences sociales sur l'adolescence. Dans une large mesure, les travaux ultérieurs reprennent les intuitions essentielles d'Erikson pour les décliner et les préciser, les mettre à l'épreuve de l'observation ou pour les discuter. Mais dans une large mesure, ces intuitions fonctionnent comme une matrice sous-jacente qui organise, encore aujourd'hui, les savoirs sur la jeunesse.

L'adolescence y est définie comme un stade dans le développement individuel (au sens des stades de Freud) dont l'enjeu central est la formation de l'identité. Celle-ci surgit de la « répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration » (p.167). Il s'agit d'un travail actif de synthèse et de réinterprétation d'un "moi" qui n'existe que sous la forme de fragments acquis durant les phases successives du développement enfantin. L'individualité d'une personne ressort de la nature singulière de la synthèse qu'il construit et du sentiment de continuité intérieure et subjective que cette synthèse parvient à assurer. Ce processus est dépendant du contexte social et relationnel où il survient, à la fois parce que ce contexte fournit des modèles culturels capables d'orienter la quête d'identité, mais aussi parce qu'il peut faciliter ou empêcher la construction de l'individu en validant ou en invalidant le type de personne qu'il cherche à devenir¹.

Cette élaboration, selon Erikson, consiste, pour le jeune, à se doter et à tenir ensemble un certain nombre de fonctions psychologiques fondamentales (qui sont toutes déterminées par les stades antérieurs de son développement) :

- le sentiment de **confiance de base**. « la possibilité de se fier à la foi des autres ainsi que le sentiment d'être soi-même digne de confiance » (p.99). Sans cette confiance de base, l'adolescent ne peut s'engager sereinement dans la vie et dans les relations sociales.
- l'affirmation d'une **autonomie subjective** : l'adolescent doit se définir par ce qu'il peut « vouloir librement ». « L'adolescent cherchera l'occasion favorable pour décider, en plein accord avec soi-même, sur laquelle des avenues disponibles et indispensables du devoir et du service il s'engagera » (p.134)
- La construction d'une image idéale de lui-même et de son devenir capable de donner un contenu et un sens, **une orientation**, à sa personnalité, ainsi que sa traduction dans un idéal professionnel où des talents personnels puissent être reconnus.

Renforcer un sentiment de sécurité intérieure, s'affirmer comme un individu capable de choisir et de diriger son destin, définir quel genre de personne devenir et investir les "savoir-faire" et les "savoir-être" requis sont cependant des tâches longues et difficiles. Elles s'étalent tout au long d'une période qu'Erikson nomme "**moratoire**". **Durant cette période, l'adolescent met en suspend ses identifications et ses engagements**

¹ Sur l'importance de ce dernier mécanisme, cf. MEAD G-H., *L'esprit, le soi et la société*,

durables et définitifs pour se livrer à un véritable travail d'élaboration identitaire. Il définit ses aspirations et ses aptitudes par le tâtonnement et la libre expérimentation. Il s'adapte aux exigences du monde social en réajustant de manière progressive ses projets face aux perspectives qui s'ouvrent ou se ferment et aux sanctions que l'école et plus tard le marché du travail lui infligent².

1.2 De la socialisation à "l'auto-socialisation"

Le processus de socialisation permet de décrire la façon dont la société encadre et prend en charge ce travail de construction identitaire. Selon une définition standard, **la socialisation correspond à un processus d'intériorisation de normes et de valeurs sociales au sein de l'école et de la famille.** Selon cette image, le travail de construction de la personnalité est fortement étayé par des apprentissages institutionnels et des attentes de rôles liés à des positions sociales. **L'individu « intériorise » les attentes de la société à son égard, sous forme de principes moraux, de "savoir-faire" et de "savoir-être" qui assurent l'adaptation de sa personnalité aux rôles qu'il sera amenés à jouer et aux statuts qu'il endossera dans sa vie d'adulte.**

Cette image n'est plus tenable aujourd'hui, en raison, principalement, des mutations qui ont progressivement affecté la définition sociale des identités depuis l'après deuxième guerre mondiale.

1.2.1 La socialisation en mutation

Dans un monde régi par la tradition ou la raison, et dont les institutions sont fortes, la socialisation assigne une identité sociale fondée "en généralité", sur des valeurs « sacrées », définies comme universellement désirables.³ Les identités professionnelles, familiales, sexuelles... sont gravées dans le marbre de valeurs partagées et peu discutées... Et les jeunes sont soumis à des apprentissages institutionnels et familiaux visant à leur permettre de se conformer à la normalité de ces rôles. L'adolescent doit « décider... sur laquelle des avenues disponibles et indispensables du devoir et du service il s'engagera », selon le mot d'Erikson, mais ces avenues sont déjà tracées et n'autorisent, la plupart du temps, aucun trajet retour.

Ce monde relativement intégré s'est progressivement défait durant les dernières décennies. La perte des "grands récits" fixant le sens du monde et de son évolution⁴ prive les acteurs de "certitudes" et les rend plus "réflexifs" car les référents, à l'aune desquels ils peuvent appréhender les circonstances de leur existence, deviennent multiples et mouvants.⁵ Les différences et les singularités identitaires éclatent et se démultiplient : les rôles familiaux ou professionnels se déstandardisent ouvrant une multipli-

² GALLAND O., *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin

³ TOURAINE A., *Critique de la modernité*, Fayard, 1992.

⁴ LYOTARD J-F., *La condition post-moderne*, op. cit.

⁵ GIDDENS A., *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 1994.

té de manières d'être femme, père, enseignant, banquier etc. Le travail "flexible" implique une souplesse dans les options identitaires qui risque à tout moment de fragiliser le rapport à soi, tant en haut qu'en bas de la hiérarchie professionnelle⁶.

La socialisation ne peut plus, dans ces conditions, se présenter comme un processus homogène conduisant à la formation d'une personnalité totalement cohérente et unifiée. Elle s'exerce au contraire dans une multiplicité d'espaces et auprès d'une diversité de protagonistes qui tendent à produire des personnalités "plurielles", dotées de facettes multiples⁷. **La formation d'un sentiment d'identité associé à des valeurs adopte, désormais, la forme itérative d'un "travail", d'une quête, dont l'issue reste ouverte.** Et si cette formation constitue l'épreuve reine des années de jeunesse, elle tend à déborder sur les autres âges car les incertitudes biographiques, les changements de caps et la fragilité des repères pèsent désormais sur tout le monde⁸. Les parcours individuels sont contraints à d'incessantes bifurcations, interdisant les engagements durables adossés à des valeurs transcendantes⁹. Le "risque" définit alors les perspectives existentielles de sujet sociaux qui se sentent désormais personnellement responsables, sur fond d'affaiblissement des représentations de la société en termes de classe, de leur propre trajectoire, de leurs succès et leurs échecs¹⁰. Dans la modernité "liquide", l'identité individuelle n'advient plus par assignation d'un ordre supérieur, mais elle se pose comme un *problème* pour des individus auxquels incombe la charge de donner un contenu à cette identité qui n'est plus donnée¹¹.

1.2.2 La part de l'acteur

Ce contexte d'affaiblissement des fixités institutionnelles et de d'assouplissement des régularités biographiques modifie en profondeur les conditions sociales de la formation des personnes et des identités. Il appelle à ce titre une modification des modèles d'interprétation du processus de socialisation.

Les personnes sont placées devant un éventail élargi de choix de valeurs et doivent réévaluer incessamment leurs options au regard de circonstances changeantes. Elles deviennent plus réflexives, et conduisent leur vie comme un projet d'auto-construction¹². La part toujours plus active que prennent les sujets dans la formation de leur identité met à défaut les conceptions traditionnelles de la socialisation où celle-ci s'apparente à un processus d'inculcation où le récipiendaire reste passif. Dans la version fonctionnaliste classique, le sujet social intériorise des normes et des valeurs stables et durables qui gouvernent ensuite à ses choix et styles de vie. Mais un tel sujet n'a pas sa

⁶ Sur le monde des cadres : cf. SENNETT R., *Le travail sans qualité*, Albin Michel, sur celui des ouvriers, cf. PAUGAM S., *Le salarié de la précarité*, Paris PUF,

⁷ LAHIRE B., *L'homme pluriel, les ressources de l'action*, Nathan, Paris, 1998.

⁸ DUBET F., « Entrée dans la vie et socialisation en France », in ROULLEAU-BERGER L., GAUTHIER M., *Les jeunes et l'emploi*, Éditions de l'Aube, Paris, 2001, pp.27-41.

⁹ SENNETT R. 2000 *Le travail sans qualité*, Paris, Albin Michel

¹⁰ BECK U. 2001 *La société du risque*, Paris, Aubier

¹¹ BAUMAN Z. 2006 *La vie Liquide*, Le Rouergue/Chambon

¹² GIDDENS A. 2001 *Modernity and self identity*, Stanford, Stanford University Press

place dans un monde en mutation, qui exige des réajustements et des révisions identitaires fréquents. L'approche constructiviste (Berger, Luckmann 1996) pose des problèmes similaires : elle établit une hiérarchie entre une strate stable et une strate changeante de l'identité (socialisation primaire/secondaire), et elle minore la part d'initiative de l'acteur au profit de mécanismes d'intériorisation définis par l'interaction avec divers "autrui significatifs".

Ces insuffisances incitent les auteurs contemporains à tracer des **voies alternatives cherchant à rendre compte de la part qui revient à l'acteur dans sa propre socialisation**. Au terme d'une synthèse des travaux sur la socialisation et les processus d'apprentissage, Walter R. Heinz propose ainsi d'introduire la notion d'auto-socialisation (*self-socialisation*) afin de **rendre compte de mécanismes d'apprentissages sociaux de plus en plus auto-initiés**¹³. Pour cet auteur, les mutations accélérées des contextes de vie affaiblissent la distinction classique entre socialisation primaire et secondaire, cette dernière occupant désormais l'essentiel de l'espace. **Confrontés à des opportunités de vie multiples entre lesquelles il leur faut choisir, privés de toute garantie sur l'avenir, les individus multiplieraient les expériences auto-formatives dans des sphères d'interactions diversifiées, où ils renégocient en permanence le sens de leur identité.**

1.2.3 La socialisation dans et hors l'institution

Les travaux de François Dubet permettent d'éclairer et de préciser le sens de ces mutations en suivant **la transformation des institutions qui traditionnellement prennent en charge la formation des personnes**. Dubet décrit l'épuisement d'une forme de socialisation adossée à une transmission verticale, statutaire et universaliste¹⁴. Dans cette forme classique, une institution (l'école, la famille, les institutions du travail social ou de l'éducation populaire), revendique un accès privilégié à une vérité unique et transcendante – Dieu, la Raison, et leur déclinaison dans un ordre familial ou des savoirs scolaires conçus comme "objectifs". Au nom de ce savoir "hors du monde", elle entend instituer des sujets par la transmission de valeurs "sacrées", au sein d'un espace "sanctuarisé" animé par des "clercs" dotés d'une autorité charismatique. L'école, par exemple, se définit traditionnellement comme une "sanctuaire" qui se tient à distance des intérêts sociaux partiels et des savoirs "locaux", des patois et des préjugés, des intérêts et des conflits de classes. Elle se revendique du Savoir Universel, de la Raison et des Lumières. Les enseignants sont des "intellectuels" au sens où ils sont dépositaires de ce savoir, et cet accès privilégié au "Vrai" fonctionne comme un "charisme" rendu d'emblée légitime aux yeux des jeunes et de leurs parents. Le sujet à socialiser, enfin, est rendu libre par le savoir "universel" qu'il reçoit, car celui-ci lui permet de se dégager de ses préjugés et d'accéder à la "Raison".

Cette mécanique institutionnelle se grippe avec l'affaiblissement du monopole de l'institution : « la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école ». Dubet in-

¹³ HEINZ R.-H. 2002 "Self-socialization and post-traditional society", *Advances in Life Course Research*, vol. 7, p.41-64

¹⁴ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

siste sur le caractère endogène de cet affaiblissement. Le "déclin du programme institutionnel" survient avec l'accomplissement de sa propre promesse d'émancipation des individus par rapport aux cadres rigides de la religion et de la tradition. Dès lors, les enseignants perdent leur autorité "sacrée", les savoirs scolaires sont concurrencés par les médias et la culture de masse, la demande adressée à l'école ne vise plus l'émancipation mais la préparation de l'entrée sur le marché du travail. **La socialisation devient "polycentrique", et l'école n'est plus qu'une instance parmi d'autres, procurant des expériences formatives au même titre que la famille, les médias, les groupes des pairs, la culture adolescente ou les sociabilités juvéniles...** L'élève ne signe plus un chèque en blanc à une institution lui promettant "les lumières de la Raison". Au contraire, il "gère" ses expériences formatives multiples, et il exige de pouvoir se construire de façon autonome et authentique.

Les validations empiriques de cette approche sont nombreuses. Par exemple, le sociologue belge H. Deflorges a récemment comparé les « conditions et [les] choix d'existence d'adolescents en âge de scolarité obligatoire » dans trois établissements bruxellois fortement contrastés socialement¹⁵. Il montre que **la socialisation "verticale" proposée par l'école est relativisée par les attitudes auto-formatives des jeunes. Cette recherche décrit une sorte de socialisation par la bande, à distance du contrôle de l'institution, au sein de la famille mais surtout d'un groupe de pairs dont la force normative égale quasiment cette dernière. Peu ou prou, c'est par la gestion et l'arbitrage en ces trois sphères d'influence - l'école, la famille, les pairs - que les jeunes construisent leur socialisation.**

1.2.4 Les trois sphères de l'expérience juvénile

"Devenir adulte", aujourd'hui, passe ainsi par un *travail* de construction identitaire largement initié par les jeunes eux-mêmes, dans un effort pour arbitrer entre des espaces de socialisation multiples et faiblement hiérarchisés entre eux. Trois sphères sont classiquement retenues : l'école et le travail, la famille, la vie juvénile et les loisirs. L'autonomisation du jeune correspond, pour partie, alors à un cheminement à l'intérieur de ces trois sphères, cheminement qui prend la forme de la "quête" itérative évoquée plus haut.

- ➔ La prise de distance avec les *parents* s'effectue ainsi selon un cheminement progressif et négocié. Les jeunes recourent à **des stratégies de différenciations** et créent leur propre univers au sein même du foyer dès leur entrée dans l'adolescence. Ils s'acheminent ainsi vers une définition nouvelle d'eux-mêmes qui culminera avec la décohabitation définitive, après toutes sortes de retours en arrière et de réajustements¹⁶. L'établissement dans un foyer "à soi" procède également d'une

¹⁵ DELFORGES H., «Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés » in, Cortéséro R., Déroutet J-L, *La socialisation politique des jeunes*, numéro spécial de la revue *Education&Société*, n°25 01/2010 (à paraître)

¹⁶ MAUNAYE E. « Quitter sa famille d'origine », in PUGEAULT-CICCHELLI C, CICCHELLI V., RAGI T., *Ce que nous savons des jeunes*, PUF, PARIS, 2004

logique de tâtonnement : la multiplication des aventures et des formes de cohabitations "à l'essai" sont autant de manières de préciser et d'ajuster ses aspirations dans le domaine conjugal.

- *L'accès à l'emploi* est un long cheminement où deux processus sont en jeu. Le premier concerne l'investissement dans la *scolarité* qui perd, au moment de l'entrée dans l'adolescence, l'évidence de l'injonction parentale que l'enfant reçoit sans véritable distance. L'un des enjeux centraux de l'expérience scolaire à l'adolescence est celui du **sens des études** : celui-ci peut être stratégique ou vocationnel, il peut être appuyé ou non par la famille et le groupe des pairs. Ce sens est particulièrement fragile durant les "années collège" car l'adolescent développe son sens critique et entre dans une culture juvénile qui se développe "à côté", et parfois "contre" l'école, et il est d'autant plus difficile à établir pour le jeune que la culture scolaire est éloignée de son univers familial et que la rentabilité des études est incertaine¹⁷. *La transition vers l'emploi* prend enfin la forme d'un tâtonnement où divers possibles sont expérimentés, et dont la finalité est d'établir une correspondance honorable entre les chances réelles du jeune sur le marché du travail avec ses ambitions, ses goûts et ses aspirations¹⁸.

- *Les groupes de pairs*, centraux dans l'expérience des adolescents, remplissent une fonction protectrice face à la difficulté de trouver son identité, tout en soutenant la formation du sentiment d'autonomie et en accompagnant la définition progressive de soi. Protecteur, le groupe l'est pour autant qu'il fonctionne sur des bases affinitaires et égalitaires. Dans les premières années de l'adolescence, c'est la *ressemblance* entre membres qui soude les groupes. Le déficit d'individuation préalable – inévitable au moment où la personne singulière n'existe encore qu'à l'état de projet - se trouve ainsi géré¹⁹. Ces groupes affinitaires remplissent ensuite un rôle clé dans l'affirmation de l'autonomie subjective du jeune. Le regroupement entre pairs signifie le refus des contraintes associées à la sphère familiale et scolaire. Ils sont l'expression d'une **volonté de distanciation par rapport aux repères anciens**²⁰. Enfin, ils servent de support à la formation d'une identité propre à la fois en offrant un espace de jeux où **de nouveaux rôles sociaux peuvent être expérimentés**, et en se construisant comme des espaces d'interminables discussions et débats où chacun peut exercer une activité réflexive sur les normes et les valeurs sociales. L'usage des séries télévisées ou des émissions de télé-réalité est à cet égard révélateur : dans les commentaires échangés entre pairs, chacun tente de prendre position sur telle série ou tel personnage, construisant et renforçant ainsi, pour son propre usage, une palette de modèles et de contre-modèles de comportements permettant d'orienter de manière réflexive sa quête identitaire²¹.

¹⁷ DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

¹⁸ GALLAND O., *sociologie de la jeunesse*, op.cit.

¹⁹ ADLER P. et ADLER P., *Peer Power, preadolescence, culture and identity*, New Jersey, Rutgers University Press, 1998.

²⁰ FIZE M. *Les bandes, l'entre-soi adolescent*, Paris Desclée de Brouwer, 1993.

²¹ PASQUIER D., *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Maison des Sciences de l'homme, 1999.

1.3 Passer la jeunesse : les enjeux

La "prise d'autonomie", question de départ de cette étude, ne saurait être associée à la seule autonomie financière et résidentielle. Car celles-ci ne sont que des *manifestations* d'un processus autrement plus vaste et complexe de formation d'un sujet socialement adulte.

C'est donc l'avènement de ce sujet adulte qui doit nous occuper. Et cette question comporte une dimension politique fondamentale. Car en construisant l'adulte qu'il deviendra, le jeune construit aussi la société de demain. Son expérience de "sa" jeunesse, avec ses contraintes et ses ressources, forge et préfigure le genre de personnalité qu'il actualisera dans ses futurs rôles professionnels, familiaux, citoyens etc. **Il appartient par conséquent à l'action publique s'adressant à la jeunesse de définir clairement et adéquatement le type d'adulte dont elle entend favoriser l'avènement par son action.**

Et elle aura bénéfice à s'appuyer sur les résultats des sciences sociales, qui montrent combien le succès ou l'échec de l'épreuve de la jeunesse est décisif, tant sur le plan du développement psychologique futur du sujet concerné, que sur son aptitude à évoluer dans une société marquée par l'accélération du changement et la multiplication des modèles de vie.

1.3.1 Quels jeunes pour quels adultes ?

La jeunesse ne marque par le terme de la formation de la personne mais correspond à une *étape* dont le franchissement déterminera les étapes ultérieures.

Si la jeunesse est l'âge de la construction de l'identité, la vie adulte est celle de son *dépassement*. « Il y a plus que l'identité, écrit ainsi Érikson. En fait, il y a, dans chaque individu, un "je", un centre d'observation de la conscience et de la volonté, qui peut transcender l'identité psychosociale » (p.140). Le temps de l'adolescence est celui de l'acquisition du "moi", point de départ pour, ensuite, développer un "je", c'est-à-dire une "assurance intime de rester même" par delà la discontinuité de l'expérience, assurance fondée sur la prise de distance à soi-même et à la perception de l'unicité de sa propre volonté²².

Dépasser son identité, épreuve psychologique de la vie adulte, signifie, d'une part, construire un rapport apaisé à soi-même, et, d'autre part, développer une propension éthique à respecter Autrui. Un rapport apaisé à soi-même : le "je" permet de mettre le "moi" à distance, de ne plus appréhender son identité comme un "tout" qu'on ne saurait percevoir que du dedans et être tout entier soumis à ses catégories, mais comme le produit de sa propre responsabilité,

²² La philosophie qualifie d'ipséité cette composante de l'expérience individuelle, par opposition à la « mêmété », qui désigne la constance à soi-même fondée sur la permanence de traits identitaires. Cf. RICOEUR P., *Soi-même comme être autre*, Paris, Seuil, 1990.

d'une activité personnelle et réfléchie de quête d'une vie heureuse²³. De cette mise à distance découle l'acceptation des frontières de sa propre identité, qui aurait pu être autre mais qui est telle qu'elle est, et qui nécessairement devait être ainsi car on ne dispose jamais que d'un seul cycle de vie et que celui-ci est à sens unique. **À cette condition seulement, le cadre de sa propre vie peut-être accepté, car il apparaît non plus comme le fruit d'une imposition arbitraire par des forces extérieures et maléfiques, mais comme le produit de son propre investissement et de ses propres efforts dans un cycle de vie qui n'appartient qu'à soi.**

Un rapport éthique à Autrui ensuite : dépasser son identité en accédant à l'image de sa propre liberté permet de relativiser son propre sentiment d'identité. Celui-ci apparaît comme la réalisation singulière d'un destin unique. La personne devient pleinement consciente qu'une « vie est la coïncidence accidentelle d'un seul cycle de vie et d'un seul segment de l'histoire » (Erikson p.145). Tous les styles de vie deviennent alors respectables. La différence n'est plus une menace : elle manifeste au contraire la réalisation de l'autonomie d'autrui, qui n'a d'égal que la sienne propre²⁴. La formation de l'individu comme sujet moral autonome suppose ainsi que les deux "fils" du rapport à soi soient tenus : une identité positive, d'un côté, garantissant un rapport assuré à soi-même ; un "je", de l'autre, capable de prendre ses distance avec le "moi", permettant par-là une reconnaissance de soi comme "volonté" dépassant les cadres culturels et normatifs qui structurent l'identité²⁵. **Autrui devient alors connaissable et respectable car le sujet peut reconnaître la dignité de valeurs constitutives d'identités différentes de la sienne sans risquer pour autant de perdre l'estime qu'il se porte à lui-même.** Dépositaire d'un rapport à soi où le "je", la capacité à faire usage de sa liberté, est l'un des fondements de l'estime de soi, le sujet « est forcé de reconnaître cette même liberté chez les autres et de leur accorder la même estime qu'il a pour lui-même. »²⁶

L'épreuve de la jeunesse conditionne ainsi la construction future d'une individualité apaisée dans son rapport à elle-même et accomplie sur le plan moral. Le très contemporain soucieux pour la citoyenneté dans les politiques jeunesse gagnerait sans doute à élargir sa focale : **ce ne sont pas seulement les contenus transmis qui forment le futur citoyen. Celui-ci émerge également des conditions concrètes, sociales, économiques et institutionnelles, qui lui auront permis de s'instituer, tout au long de ses années de formation, comme un *sujet capable d'assumer ses choix*. Il pourra alors accepter et respecter ceux d'Autrui, admettre la Différence et désireux la défendre contre les égoïsmes et les préjugés.**

²³ Sur ce thème : TAYLOR C., Les sources du moi,

²⁴ Le sociologue R. Sennett nomme « extraversion morale » cette capacité de se lier aux autres en les considérant comme des personnes différentes et en respectant leur autonomie. Cf. SENNETT R., Respect, de la dignité de l'homme dans un monde d'égalité,

²⁵ RICŒUR P., Soi-même comme un autre, op. cit.

²⁶ PHARO P., *La logique du respect*, Cerf, Paris, 2001, p.102.

1.3.2 La personnalité au temps de l'incertitude

La question du "genre" d'adulte que l'on peut souhaiter voir émerger au terme de la jeunesse ne peut être séparée du contexte social où cet adulte devra opérer. Ce contexte est, et sera, celui d'une société contemporaine hypermoderne et globalisée, marquée à la fois par la montée du pluralisme des valeurs et par l'accélération du changement.

Comme société globalisée, le monde où devront opérer les jeunes d'aujourd'hui se caractérise par une expérience renforcée de la "différence"²⁷. L'accélération de la circulation des populations, la multiplication de modèles culturels de moins en moins attachés à des espaces clos et circonscrits, la prégnance de technologies de communication qui déterritorialisent l'expérience quotidienne, toutes ces évolutions renforcent la coprésence et la confrontation de genres de vie et d'orientations culturelles multiples. **Plus que jamais, les adultes de demain devront être outillés pour affronter l'Altérité, et donc pour "transcender" leur propre identité à partir d'un "moi" fort.**

Cette aptitude est également requise pour affronter un monde défini par la montée des incertitudes et l'affaiblissement des régularités biographiques. L'hétérogénéité des engagements colore déjà l'expérience de chacun, lorsque la hiérarchie entre la culture légitime et la culture de masse s'estompe, lorsque l'existence s'organise dans des espaces multiples (cercles professionnels, amicaux, familiaux etc.) faiblement reliés les uns aux autres²⁸ ; De même que le changement et le provisoire, mouvement perpétuel d'un monde en transformation constante. Si cette situation modifie, on l'a vu, jusqu'à la nature du processus de socialisation, elle transforme également l'âge adulte en étendant, en quelque sorte, les propriétés de la jeunesse à tous les stades de la vie. **L'adulte d'hier a pu se définir par un statut et une identité stables. Il se définit de plus en plus, aujourd'hui, par le mouvement d'un éternel devenir.** Les parcours individuels sont plongés dans le flux du changement : les engagements professionnels, conjugaux, amicaux, politiques, moraux, esthétiques... sont marqués du sceau du provisoire. Ils apparaissent toujours *révisables*. De plus en plus, la vie se déroule comme un long tâtonnement, comme une série de bifurcations, de pas de côtés, d'épisodes clôturés ouvrants vers de multiples "renaissances". Certes, les aléas d'une vie professionnelle soumise à des conjonctures précaires et au recul des protections collectives contribuent amplement à cette instabilité biographique²⁹. Mais la nouvelle figure d'un adulte en devenir perpétuel, d'un inachèvement entre-tenu et désiré, qui pourrait inciter à renvoyer au passé la notion de "personnalité adulte" elle-même, participe sans doute, plus profondément, du modèle culturel de l'individualisme contemporain orienté vers la liberté individuelle et la quête de l'authenticité personnelle³⁰.

Plus que jamais, l'adulte accompli prend alors la forme d'un sujet activement engagé dans la construction et le réajustement constant d'une identité qui n'est plus "donnée".

²⁷ BECK U., *Qu'est-ce que le cosmopolitisme*, Paris, Aubier, 2006.

²⁸ LAHIRE B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

²⁹ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

³⁰ VAN DE VELDE C., *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, 2008

Le "je" est sollicité pour lui-même, en tant que principe d'action à la fois distinct et complémentaire du "moi", là où un monde social cohérent, unifié autour de valeurs "éternelles", permettait naguère de se sentir "sujet" en se conformant aux modèles transmis lors du processus de socialisation. La socialisation "multiple", l'accès à des choix de vie différenciés et l'absence d'unité institutionnellement garantie entre les différentes facettes de l'existence exige une activité de choix, d'unification et de "vocationnalisation."³¹ Il revient à chacun de reconnaître comme "siens" les différents fragments d'une identité à la fois "plurielle" et contingente. Et le maintien de ce rapport à soi doit surmonter les changements ayant marqué le cours d'une vie³², ou encore l'hétérogénéité actuelle d'une identité engagée dans des "mondes" sociaux éclatés.³³

Acquérir une identité suffisamment forte et positive afin de pouvoir la dépasser, et développer un rapport à soi qui ne s'y résume pas, apparaissent ainsi comme une nécessité vitale dans le monde social où les adolescents et les jeunes adultes d'aujourd'hui seront appelés à évoluer. S'ils restent crispés sur des identités totales et univoques, ils ne pourront suivre le rythme du changement et de la mobilité. Si leur identité est trop faible, ils seront engloutis par ce même changement, condamnés à la vacuité intérieure, incapables de maintenir un rapport de continuité à eux-mêmes par delà les fragments de leur expérience.

1.4 La construction identitaire en échec : le poids des inégalités sociales.

Le travail de la jeunesse correspond précisément à cet effort pour se doter d'une identité "choisie", qui permet de s'aventurer "au-delà de soi", de développer un regard réflexif sur soi et les autres. Et à ce titre, la jeunesse n'est pas un état, un "âge", ou une condition, mais une activité, dont l'issue peut être positive ou négative.

Soutenir cette activité peut par conséquent apparaître comme une des exigences premières qui pèsent sur l'action publique³⁴. Et relever cette exigence suppose une compréhension fine des mécanismes à l'œuvre de la part des décideurs.

L'échec de l'élaboration identitaire poursuivie à l'adolescence conduit progressivement au raidissement idéologique et à la vacuité intérieure. Cet échec est cependant largement commandé par des mécanismes sociaux marqués par le poids des inégalités.

³¹ Par ce néologisme, nous désignons la projection rétrospective d'une volonté personnelle sur des épisodes de vie passés, quelque soient les contraintes et contingences qui ont par ailleurs pu peser sur le déroulement de ces épisodes.

³² DUBAR C., *La crise des identités*, PUF, 2000.

³³ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

³⁴ A l'échelle européenne, ce sont principalement les pays nordiques (Finlande, Norvège, Danemark), qui orientent explicitement en ce sens leurs politiques jeunesse.

1.4.1 Quand la jeunesse échoue

Lorsque le sentiment d'identité peine à s'établir, les jeunes subissent l'attraction d'allégeances totalisantes et englobantes capables de remplir leur "vide" intérieur. La bande peut devenir "tout" l'univers social du jeune, et des choix idéologiques ou moraux exclusifs et agressifs peuvent venir se substituer à une subjectivité en lambeaux³⁵. Ce sentiment de vide peut aussi conduire à une radicalisation de conduites sociales entièrement dictées par des logiques d'honneur, de rivalité, de défense de la "face" puisque, dans ce cas, seuls l'apparence et le regard d'autrui donnent forme au rapport à soi-même³⁶. Prolongeant cette logique, le caïdat peut alors s'installer, engageant chacun dans une course au prestige où la bravoure délinquante et la surenchère dans la violence permettent de s'assurer une position dominante. Ce trouble identitaire peut aussi radicaliser la tendance naturelle des jeunes à la prise de risques, dont la logique est toujours d'expérimenter plus intensément le sentiment de sa propre existence dans la confrontation à la mort³⁷. Il peut dans les cas extrêmes, conduire au désespoir, au "trou noir" du toxicomane et aux diverses conduites d'autodestruction³⁸.

Dans tout les cas, **cet échec est surdéterminé socialement**. Il découle de l'incapacité "à accrocher la moindre espèce de vie"³⁹, mais cette incapacité est toujours liée aux "espèces de vie" socialement disponibles et accessibles. Les modèles culturels proposés aux jeunes peuvent être absents, défaillants ou incohérents. Par exemple, l'expérience d'une contradiction entre des aspirations transmises par des familles dont les membres sont nés au sortir de la guerre et qui ont connus des opportunités de mobilité sociale ascendante inédites d'un côté, et l'actuelle "panne" de l'ascenseur social de l'autre, traverse l'ensemble des générations nées pendant les années de crise⁴⁰. Elles doivent dès lors gérer la tension entre des modèles de vie hérités et leur caractère partiellement irréalisable dans la situation sociale actuelle⁴¹. Les chemins de la réussite peuvent également imposer des alternatives impossibles, par exemple lorsque l'exigence stratégique de rentabilité des études implique de choisir une orientation en décalage avec ses goûts. La transition professionnelle et l'expérience scolaire peuvent aussi conduire les jeunes, en échec ou exclus, à développer le sentiment qu'aucune place ne leur est offerte, qu'ils sont d'emblée rangés aux côtés des "surnuméraires", des nouveaux "inutiles au monde"⁴².

³⁵ Érikson É., op. cit.

³⁶ Cf. les remarques de F. Dubet sur les collèges de banlieues, dans *à l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit. De manière générale, la tendance à réduire les relations sociales à une pure mise en œuvre théâtralisée de l'honneur social a partie liée avec le vide et la vacuité intérieure. Cf. BELLAH R., *Habits of the heart individualism and commitment in America Life*, University of California Press, 1996.

³⁷ Sur la prise de risque en général, et sur celle des adolescents en particulier, cf., Le BRETON D., *Passion du risque*, Métailié, Paris, 1996.

³⁸ Cf. DUBET F., *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.

³⁹ Érikson É., p.138

⁴⁰ CHAUVEL L. Le destin des générations, structure sociale et cohortes dans la France au XXe siècle, Paris PUF, 1998.

⁴¹ Sur la souffrance et le sentiment d'injustice des jeunes diplômés confrontés à la dévaluation de leur valeur sur le marché du travail, voire notre contribution à DUBET F., et alii, *Injustice, l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil 2006, p.278-280.

⁴² Sur ces notions, cf. CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

1.4.2 Une inégalité des chances sociales de construire son identité

Mais cette activité de construction individuelle de l'identité est surtout aux prises avec des *inégalités* et des *rappports sociaux*. La construction d'un sentiment d'identité cohérent et assuré est en effet une épreuve face à laquelle les jeunes sont inégalement pourvus en ressources sociales.

Les hiérarchies sociales tendent alors à recouvrir une inégalité des chances face à la nécessité de construire son identité.⁴³ Les plus faibles sont ceux pour lesquels l'accès à un sentiment d'identité positif et de cohérence est le plus difficile. Pour eux, les tensions entre les sphères du monde vécu, entre les déterminations associées aux différentes logiques d'action où ils sont engagés (professionnelles, scolaires, familiales, juvéniles etc...), peuvent être telles qu'il leur devient impossible de reconstruire un semblant d'unité.⁴⁴ De même, l'éventail des "choix de vie" dans lequel les individus peuvent puiser s'amenuise à mesure qu'on descend dans la hiérarchie sociale : l'analyse du système scolaire montre par exemple que les plus faibles sont "sommés", très tôt, de "choisir" les seules filières de relégation qui leurs sont effectivement ouvertes, alors que les enfants des classes moyennes évoluent de nombreuses années dans des filières générales qui leur ouvrent le plus grand nombre de portes.⁴⁵ Dans ces conditions, l'identité "assignée" laisse peu de place pour une identité "choisie", qui, seule, offre la possibilité de se sentir maître de son destin. Les catégories les plus faibles se trouvent ainsi, d'une part, condamnées à la conscience malheureuse, où le "je" n'est plus que le spectateur impuissant des défaillances du "moi".⁴⁶ D'autre part, la honte et la stigmatisation peuvent les enfermer dans une identité totale et les rendre impuissants à constituer une image positive d'eux-mêmes, les exposant à la tentation d'une dérive totalitaire où le "je" est tout entier soumis aux injonctions du "moi".⁴⁷ Dans tous ces cas, le jeune risque de basculer dans deux attitudes limites. Il peut se sentir vide, anéanti, et "laisser filer" une vie sans objet, privée de repères. Il peut aussi s'enfermer dans son identité "négative", revendiquer l'indignité qui lui est prêtée, et s'enfoncer dans la délinquance ou le fanatisme.

Inversement, plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus la construction du sentiment d'identité se trouve facilitée. Les sphères de l'existence sont d'autant plus faciles à agencer que les acteurs sont bien placés dans chacune d'entre elles : les arbitrages ne conduisent qu'à des pertes relatives modérées. L'éventail des choix de vie qui s'ouvre à eux est important, de telle sorte qu'il leur est plus aisé de s'identifier positivement à leur position actuelle, celle-ci ayant été

⁴³ DUBET F., « Domination et socialisation », *Recherches sociologiques*, n°2, 2003, p.13-22 ; SENNETT R., *Le travail sans qualité*, op. cit.

⁴⁴ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

⁴⁵ DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

⁴⁶ DUBET F., *ibid.*, et « Domination et socialisation », art. cit.

⁴⁷ ERIKSON E., *Adolescence et crise – la quête de l'identité*, Flammarion, 1972.

acquise au terme d'un véritable choix. Enfin, la jouissance d'un fort prestige social permet d'appréhender plus facilement son "moi" sur un mode "vocationnel".⁴⁸

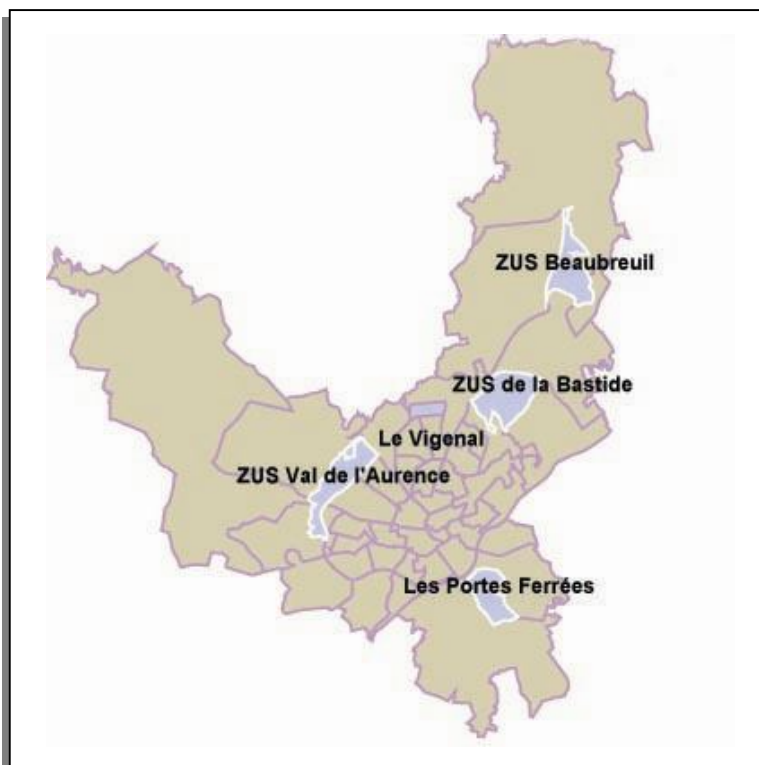
L'un des enjeux centraux de cette étude est de re-contextualiser les processus dont on vient de proposer une description théorique et abstraite. La diversité des populations retenues vise à nous permettre d'identifier les éléments de facilitation et de blocage de ce "travail" de la jeunesse dans toute leur étendue. Et le choix des territoires de l'enquête permet d'observer les lignes de démarcation et les processus par lesquels opèrent les inégalités évoquées à l'instant.

⁴⁸ Pensons par exemple aux "vrais lycéens" qui peuvent d'autant plus facilement affirmer leur "goût" pour les disciplines scolaires qu'ils sont objectivement "fait" pour réussir. DUBET F., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, et *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

2. LA JEUNESSE ET LES JEUNESSES EN LIMOUSIN

L'étude commanditée par l'OSLIM porte sur 3 territoires :

- ➔ **La Zone Urbaine Sensible de la Bastide**
- ➔ **Le Pays Combraille en Marche**
- ➔ **La Commune d'Ussel**



Zone Urbaine Sensible de la Bastide

C'est en 1956 pour répondre à une crise du logement que les premiers immeubles sont apparus à l'entrée nord de Limoges avec la création de la Cité Léon Jouhaux (1956-1958), sur une propriété achetée au baron de La Bastide. **Les familles découvraient alors des logements standardisés d'un confort inattendu pour l'époque** (eau chaude au robinet, chauffage, salle d'eau avec baignoire, ascenseurs dans les «Tours Gauguin»...).

La première tranche de travaux pour ces logements fut achevée en 1959, elle sera suivie en 1967 de la construction d'une seconde tranche « La Bastide 2 » (complétée par la création d'un nouveau groupe scolaire et d'un centre commercial « moderne ») qui donnera alors son nom à ce nouveau quartier de la ville : La Bastide.

Données sociales du territoire

Ce quartier populaire regroupe **3,21%** de la population de la commune. La démographie de ce territoire est marquée par la jeunesse de sa population, 25% des habitants ont moins de 15 ans (13,50% sur la ville) et 45% moins de 30 ans (39% pour la ville). Une population âgée réside sur le quartier environ 25% de la population a plus de 60 ans.

La ZUS de la Bastide est celle où les femmes sont les plus fécondes avec un taux de fécondité de 8,1 contre seulement 3,6 pour le reste de la ville.

40% des familles avec enfants, habitantes ce quartier, sont des familles monoparentales.

Entre 1999 et 2006 le revenu médian a baissé de 49€ par unité de consommation alors qu'il a augmenté sur tous les autres territoires de la commune. Le taux de couverture CMUC est de 38% pour les moins de 65 ans, il est de 6% pour le reste de la commune. En 2007 10% des allocataires des minimas sociaux de la commune habitaient la Bastide, dont 11% des bénéficiaires du RMI de Limoges.

Les logements sociaux représentent 91,8% des résidences principales. Ce territoire est marqué par l'absence de mixité sociale.

Données démographiques

Nombre d'habitants : 4320 (2006)

Le quartier a gagné 109 habitants depuis le recensement de 1999, soit une hausse de 2,6%.

Nombre de jeunes de – de 15ans : 1074
soit 25% de la population

Nombre de – de 30 ans : 1964 soit 45% de la population

La part des moins de 15 ans a augmenté de 33% sur la Bastide alors que la ville a connu une baisse de 5% sur cette tranche d'âge.

CSP :

Parmi la population active

Chefs d'entreprise et cadres : 2%

Professions intermédiaires : 8,6%

Employés : 29,6%

Ouvriers : 58,3%

Données INSEE, ABS CCAS Limoges



Pays Combraille en Marche

Le Pays Combraille en Marche se situe à l'extrême Est du département de la Creuse et donc de la Région Limousin, à la frontière de l'Auvergne.

Sa position géographique au centre de la France en fait un carrefour entre la capitale, les grandes villes à proximité (Clermont-Ferrand, Limoges), le littoral et les régions de hautes montagnes.

On est loin de tout, on est près de tous.

Extrait du site :

<http://www.payscombrailleenmarche.org/spip.php?page=sommaire>

Données sociales du territoire

Ce territoire rural, peu peuplé (avec une densité de population 6 fois moindre que la moyenne nationale), regroupe une population âgée disposant de faibles revenus (22% de la population départementale) .

On retrouve une forte proportion d'agriculteurs, 8 fois plus que la moyenne du territoire métropolitain.

Les retraités sont 1,6 fois plus nombreux que la moyenne nationale.

24% des familles avec enfants sont des familles monoparentales.

7% des logements sont des HLM, 75% des résidences principales sont occupés par leur propriétaire.

Ce territoire dispose de 5 collèges : Boussac, Auzances, Chénéraillles , Parsac et Chambon s/Voueize.

Les 2 lycées les plus proches se situent à Guéret et à Aubusson.

Données démographiques

76 communes

communauté de communes du Pays de Boussac, communauté de communes du Carrefour des Quatre Provinces, communauté de communes Évaux les Bains - Chambon sur Voueize, communauté de communes de Chénéraillles, communauté de communes Auzances - Bellegarde en Marche, les communes de Cressat et Semur

Nombre d'habitants : 27 396 (2006)

Le pays a perdu 16 habitants depuis le recensement de 1999.

Nombre de jeunes de – de 15ans : 3727 soit 13,5% de la population

Nombre de – de 30 ans : 6977 soit 25,5% de la population

CSP :

Agriculteurs : 8,06%

Artisans, commerçants, chefs d'entreprise : 3,71%

Cadres et professions intellectuelles : 4,41%

Professions intermédiaires : 6,91%

Employés : 13,3%

Ouvriers : 11,81%

Retraités : 41,30%

Sans activité professionnelle : 12,5%

Données INSEE

Commune d'Ussel

Située à une altitude de 633 mètres, Ussel, Capitale de la Haute-Corrèze et sous-préfecture de la Corrèze, aux portes du Plateau de Millevaches est une commune de 10250 habitants. Ville fleurie (3 fleurs) la ville d'Ussel se situe au cœur d'un milieu naturel privilégié.

La commune s'étend sur 50,4 km².

Extrait du site :

http://www.ussel19.fr/bienvenue-a-ussel_29.html



Données sociales du territoire

Ce territoire est marqué par une forte proportion d'ouvriers et d'employés (1,3 fois plus nombreux que la moyenne nationale) disposant de revenus légèrement inférieurs à la moyenne.

Les cadres sont deux fois moins nombreux que la moyenne nationale.

14% des logements sont des HLM, 51% des résidences principales sont occupées par leur propriétaire. La Jaloustre cité HLM de la commune présente des caractéristiques proches des quartiers dits prioritaires.

22,5% des familles avec enfants sont des familles monoparentales.

Ussel dispose de 2 collèges dont un privé sous contrat et de 2 lycées généraux (dont 1 privé sous contrat) et 1 lycée professionnel.

Données démographiques

Nombre d'habitants : 10 250 (2006)

Ussel a perdu 500 habitants depuis le recensement de 1999, soit une baisse de 4,64%.

Nombre de jeunes de – de 15 ans : 1554
soit 15% de la population

Nombre de – de 30 ans : 3392 soit 33% de la population

CSP :

Agriculteurs : 0,9%

Artisans, commerçants, chefs d'entreprise : 3,8%

Cadres et professions intellectuelles : 4,2%

Professions intermédiaires : 11,7%

Employés : 19%

Ouvriers : 16,7%

Retraités : 28,1%

Sans activité professionnelle : 15,5%

Données INSEE

Le processus d'autonomisation sociale, le "devenir adulte", correspond à une gestion, par les jeunes eux-mêmes, de faisceaux d'influence et d'expériences formatrices issues des trois sphères distinctes que constituent la famille, la formation scolaire et professionnelle, et l'univers juvénile.

Afin d'identifier les ressources et contraintes des jeunes, et de mesurer l'impact des inégalités sociales et territoriales, on décrira leur expérience dans chacune de ces 3 sphères.

2.1 La sphère scolaire

2.1.1 Les inégalités face à l'école

De façon très classique, l'enquête donne à voir la force et l'ampleur des inégalités face à l'école. De façon toute aussi classique, ces inégalités se manifestent selon deux grands registres :

➤ *Les inégalités socioculturelles* opposent les jeunes selon leurs origines sociales, et opèrent à partir de la place que revêt la culture scolaire au sein de la famille.

↳ Dans les catégories populaires, les savoirs scolaires ne sont (tendanciellement) pas valorisés pour eux-mêmes et ne sont (tendanciellement) pas présents dans les loisirs et activités familiales.

↳ Inversement, les familles des catégories moyennes rencontrées développent des pratiques qui rapprochent les jeunes de la culture scolaire avant et hors de l'école. Certaines postures et certaines habitudes valorisent indirectement les savoirs scolaires comme les conversations autour des lectures: « *ma mère est éducatrice, mon père prof, ils m'ont toujours poussé à lire et parler* » (garçon, 15 ans, seconde générale). Les loisirs familiaux contiennent des dimensions culturelles et présentent des liens plus ou moins forts avec les savoirs et les vertus proprement scolaires. Parmi les sorties dominicales dans sa famille de chef d'entreprise, A... souligne ainsi l'importance des « *visites, parce que ça permet de s'enrichir, des châteaux...* ».

Cette opposition préfigure les rapports contrastés que les enfants des différentes catégories sociales entretiennent avec les savoirs scolaires, ceux-ci étant plus souvent appropriés pour eux-mêmes chez les enfants des catégories moyennes, pour lesquelles ils apparaissent moins artificiels, moins séparés de la vie que pour les enfants des catégories populaires. Ces attitudes différenciées présentent une force explicative avérée sur les différentiels de réussite entre catégories sociales⁴⁹.

⁴⁹ BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEIX J-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992

⇒ *Les inégalités d'accès* relèvent du comportement des familles par rapport à *l'offre scolaire*. L'enquête reconduit l'observation banale que les familles développent des stratégies pour faire accéder leurs enfants aux établissements ayant la meilleure réputation.

Ces stratégies n'ont rien d'irrationnel car l'existence d'inégalités dans l'offre scolaire est confirmée par des études convergentes sur *l'effet établissement* : les établissements présentent des performances contrastées quant à leur capacité à faire progresser les élèves entre leur niveau d'entrée et leur niveau de sortie⁵⁰. Ces inégalités recouvrent en partie les inégalités territoriales puisque, tendanciellement, les collèges et lycées les plus "performants" appartiennent aux territoires où résident les populations les plus favorisées alors que les établissements des quartiers prioritaires présentent les performances les plus faibles⁵¹.

Par ailleurs, ces inégalités de l'offre viennent redoubler et amplifier les inégalités socioculturelles : elles dépendent de l'information et des ressources stratégiques des familles, et elles opèrent à la manière *d'effets de territoire*. **Dans l'enquête, on observe ainsi une concentration massive de ces stratégies chez les lycéens et anciens lycéens des filières générales, et leur quasi-inexistence parmi les catégories populaires.**

Pour contourner les établissements de leurs territoires, les familles se tournent vers l'enseignement privé, ou choisissent des options rares lorsqu'elles souhaitent rester dans le public.

Les établissements de banlieues sont les premiers concernés par ces conduites. Les habitants des quartiers développent une conscience aigüe de la réputation qui pèse sur leur établissement. J..., 19 ans, explique ainsi sans détour que ses parents l'ont orientée vers un collège privé catholique pour éviter le collège de proximité souffrant d'une mauvaise réputation. Bien sûr, la majeure partie des habitants de ces quartiers ne dispose ni des ressources culturelles, ni des moyens financiers, ni des informations nécessaires pour mettre en œuvre de telles stratégies. Certains semblent même convaincus que *tous* les jeunes du quartier accèdent à l'établissement du quartier, témoignant d'une sorte de "ghetto dans le ghetto", où les plus en difficulté ne se fréquentent qu'entre eux, et ne perçoivent même pas les stratégies de fuite de leurs voisins à peine mieux lotis. De la sorte, **les inégalités face à l'école se trouvent redoublées : les élèves les moins bien pourvus en ressources scolaires accèdent aux établissements les moins en capacité de les faire progresser, pendant que la fuite des meilleurs élèves affaiblit encore davantage ces établissements**⁵².

Ces conduites, cependant, sont marquées du sceau de l'ambivalence. Certaines enquêtes montrent par exemple que les familles et les jeunes mettent en balance une multiplicité de critères dans le "choix" de l'établissement. Et ils n'optent pas tous nécessairement pour l'établissement le plus central et le plus prestigieux même lorsqu'ils disposent de toute l'information et des ressources re-

⁵⁰ Voir par ex. Felouzis G., « Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, 46-1, 2005

⁵¹ Il existe une riche littérature sur ce point, dont on trouvera une présentation assez complète, quoi qu'un peu ancienne, dans DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 2002

⁵² Pour un tour d'horizon de ces problématiques à l'échelle nationale et internationale, cf. le dossier *Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée*, in *Education & Société*, 2004/2, n° 14.

quises⁵³. Dans notre enquête, **les conduites observées en zone rurale** illustrent cette complexité. Les jeunes rencontrés et leurs parents ne cherchent pas nécessairement à contourner le collège de leur zone même lorsque celui-ci souffre d'une mauvaise image. Dans ce cas, **l'établissement de proximité peut être préféré pour la qualité de vie qu'il préserve : il permet d'éviter des déplacements lointains ou l'internat, et il assure une qualité de liens avec des enseignants et une équipe éducative bien implantés et participant des sociabilités locales.** Pour les jeunes rencontrés, le collège du secteur offre un encadrement, une convivialité, une permanence dans le suivi (certains continuent de côtoyer leurs enseignants plusieurs années après avoir quitté le collège) qu'aucun établissement urbain ne pourrait, à leurs yeux, offrir.

Si les inégalités socioculturelles face à l'école opposent les catégories sociales, les inégalités d'accès différencient plus nettement les publics selon les espaces. Dans les zones urbaines et semi urbaines, elles démultiplient l'effet des inégalités socioculturelles en fragilisant les établissements accueillant les élèves des milieux populaires en raison de la fuite des enfants des classes moyennes. Cet effet paraît moins fort **en zone rurale**, où **l'inscription du collège dans un espace de proximité et d'interconnaissance étaye son attractivité**, y compris pour une partie de ceux qui pourraient lui préférer des établissements plus prestigieux et réputés plus performants. Ainsi de nombreux jeunes témoignent de petites écoles, parfois à classe unique, avec des « *instituteurs investis* », des enseignants « *qui organisent de nombreuses sorties et des activités culturelles* », de « *très bons rapports profs/élèves* ». Ces jeunes gardent pour la plupart « *des bons souvenirs* » de cette période...

Le collège de la zone géographique remporte lui aussi une appréciation positive de la part de ces jeunes : « *C'est un petit collège d'une ville de 2000 habitants. Nous avons une vraie proximité avec les profs. Ils nous connaissent tous, s'intéressent à nous.* »

S.... 16,5 ans - collégienne à Neuvic à 15 km de Ligniac. Environ 100 élèves. « *C'est un petit collège, même s'il n'avait pas une bonne réputation. (Aujourd'hui, je démens formellement : 19 élèves sur 20 ont eu le brevet). Ussel est trop grand : ça me fait peur. Tous mes amis y vont, on se retrouve. Il est près de chez moi et permet un rythme de vie acceptable.* »

2.1.2 L'emprise des catégories scolaires

Les comparaisons européennes ou internationales montrent aujourd'hui que la société française est largement "scolaro-centrée"⁵⁴ : **l'école est perçue comme la seule voie du salut social, et elle semble posséder un quasi monopôle sur la hiérarchisation symbolique et sociale des individus**, sur la définition sociale de leur valeur économique et symbolique « *faire des études supérieures... c'est culturel dans ma famille* » (V.... lycéen en terminale S). Cette emprise de l'école sur la vie sociale est au principe d'une **forte anxiété et d'un sentiment de "pression" scolaire largement**

⁵³ Voir notamment Visier L., Zoïa G., *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, PUF, 2008.

⁵⁴ Pour un exemple édifiant, cf WALLENHORST N. « Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français », *Education & Société*, n°26, 2010/2 (à paraître)

partagés à tous les niveaux de la hiérarchie sociale⁵⁵. Cette observation, centrale dans les enquêtes récentes, organise également très largement les témoignages recueillis auprès de jeunes sur les territoires du Limousin.

➤ **La logique des classements scolaires subordonne les autres classements symboliques et sociaux.**

L'identité scolaire tend à déborder son cadre pour définir la valeur de la personne dans son ensemble, et affecte en profondeur le rapport à soi et à autrui. Le sentiment d'être scolairement "insuffisant", de ne pas être allé assez loin, de n'être pas assez diplômé, s'associe ainsi, généralement, d'une forte autodépréciation personnelle. C'est le cas de J..., 21 ans, qui en a « *trop marre, depuis que j'ai arrêté mon BTS, je me sens une quiche* ». Surtout, les rangs scolaires semblent fonder une inégale distribution des dignités dans les interactions ordinaires. J... prolonge son témoignage en évoquant le collège où elle travaille comme assistante d'éducation : « *Les profs parlent pas pareil à ceux qui ont fait des études* ». Et cette dévaluation *a priori* déborde le monde scolaire : « *Des fois dans la vie normale... Moi je ressens ça comme dévalorisant...* ».

A..., 20 ans, dispose pour sa part d'une double formation, un BEP (inachevé) dans le domaine de l'architecture et un CAP restauration. Paradoxalement, ce dernier constitue un *obstacle* lorsqu'elle démarche des agences d'architecture : « *Quand je cherchais dans l'architecture, j'étais humiliée avec mon CV de restauration : « c'est pas passer la serpillère »... Les gens ne se rendent pas compte que la restauration est un métier difficile* ».

Ce dernier exemple rappelle à quel point les classements scolaires pèsent de tout leur poids sur les appréciations des employeurs. Dans les témoignages recueillis, les jeunes ont souvent l'impression que leur (faible) niveau de diplôme agit comme une sorte de « *casier* » scolaire qui les discrédite *a priori* face aux recruteurs dans leur recherche d'emploi. Surtout, ils ont le sentiment que ce jugement porte moins sur leurs compétences ou leur motivation que sur leur "rang" symbolique, comme si les jugements scolaires enfermaient dans une sorte de caste. Il faut alors redoubler de dynamisme et de volontarisme, casser le stigmate en se montrant « *motivé* », en « *montrant qu'on est capable* »...

➤ **Les classements scolaires reposent sur l'opposition entre les formations courtes et professionnalisantes et les formations longues et "purement" scolaires. Les dernières font figure de voie royale alors que les premières relèvent de déclassement, voire de la dégradation scolaire.**

Cette opposition structure en profondeur les distinctions qualitatives qui permettent aux jeunes et à leurs parents de s'orienter dans l'espace scolaire, d'établir des hiérarchies entre le "souhaitable" et le "méprisable". Les appréciations produites par les jeunes eux-mêmes dès lors qu'ils dévient de la "voie royale" sont sans ambiguïté. Ainsi de cette jeune fille "orientée" en filière STG⁵⁶ : « *c'est le bac de ceux qui ont tout raté* ».

⁵⁵ GALLAND O., *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, Armand Colin, 2009.

⁵⁶ Sciences et Technologies de la Gestion

Cette hégémonie du général long se manifeste dans les regrets ou l'ambivalence de ceux qui ont finalement optés pour des orientations moins prestigieuses. *Ambivalence*, car la hiérarchie des prestiges scolaires ne recoupe pas nécessairement les priorités et les goûts des jeunes. Le modèle des études longues dans les voies générales s'impose à tous, quelles que soient les aptitudes et les aspirations. Et certains jeunes, confrontés à ce paradoxe, finissent pas dénoncer le « *bouillage de crane sur l'école* » (A..., 20 ans). De même J.... ressent l'emprise d'une « *pression sociale pour faire un bac et des études supérieures* ».

Cette hégémonie se manifeste aussi dans les stratégies de certaines familles qui entendent envoyer "coûte que coûte" leur fils ou leur fille dans le général long. Dans certains cas, l'orientation en seconde générale est imposée par les parents contre l'avis des enseignants et du conseil de classe. Il arrive aussi que l'orientation soit imposée au jeune lui-même lorsque celui-ci énonce une claire préférence pour le technique court. Un des garçons rencontrés à Limoges a ainsi rapporté avoir "accepté" une orientation en 1^{ère} s (qui s'est soldée par un échec et une réorientation en BEP) pour « *faire plaisir à maman* » et « *prouver [qu'il] était capable* ». J..., 19 ans, originaire d'un quartier difficile, explique pour sa part ses difficultés scolaires par ses problèmes d'intégration dans un univers social où elle manque de repères, lorsque ses parents ont voulu l'éloigner du collège du quartier : « *C'était un établissement catholique bourgeois, je n'y suis pas sentie à ma place, moi qui arrive du quartier* ».

➤ Cette logique des classements scolaires manifeste une **logique élitiste au cœur de l'école démocratique de masse. Si tous les enfants accèdent aujourd'hui au secondaire général, une large partie d'entre eux dérogeront aux critères de la dignité et de l'honneur en vigueur au sein de la sphère scolaire, critères tendu vers le modèle de l'excellence académique.** De fait, le système scolaire français fonctionne comme une gigantesque pyramide dont les sommets inaccessibles se perdent dans les cimes des grandes écoles de la super-élite –ENA, Polytechnique, ENS... Le modèle de l'excellence scolaire aujourd'hui en vigueur garantit ainsi, en quelque sorte, à chacun d'en ressortir avec un sentiment d'insuffisance et d'inachèvement.

La compétition scolaire génère en effet des perdants à tous les échelons de sa hiérarchie. Même les élèves des meilleurs établissements sont hiérarchisés par les verdicts scolaires. Et certains figurent nécessairement au côté des plus mauvais. Que deviennent les perdants si leur sentiment d'identité est prioritairement formé par l'école ? « Au fond, les élèves les plus « maltraités » sont les mauvais élèves des bons établissements, ceux qui ne peuvent échapper aux catégories scolaires qui les invalident à leurs propres yeux et qui ne disposent d'aucune ressource pour se décaler de cette épreuve. »⁵⁷

L'expérience du mauvais élève du bon collège risque également de devenir celle de beaucoup de "bons élèves" dans la suite de leur scolarité. Ceux qui accéderont à l'université seront sélectionnés au découragement, puisque les filières universitaires ne sélectionnent pas leur clientèle par un concours d'entrée et qu'elles hiérarchisent ensuite les étudiants selon une échelle dont le terme supérieur est le Doctorat. Ceux qui accéderont aux filières sélectives, devront, pour leur part, subir

⁵⁷ DUBET F., MARTUCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p.213.

plusieurs écrémages successifs qui, à chaque fois, feront monter d'un cran la barre du niveau. L'ancien meilleur élève d'un bon lycée de province a de bonnes chances de figurer parmi les plus mauvais une fois parvenu à l'Ecole Nationale Supérieure⁵⁸...

Aux échelons inférieurs, le sentiment "d'indignité scolaire" se renforce alors nécessairement, à mesure que les filières suivies apparaissent comme des voies de relégation virtuellement stigmatisantes.

- ➔ De fait, la quasi-totalité des jeunes rencontrés dans cette enquête développent un rapport à eux-mêmes marqué par le **sentiment d'être scolairement insuffisant**. Insuffisance avérée pour ceux qui sont sortis du système toujours insuffisamment diplômés. Insuffisance anticipée, crainte et redoutée, pour les lycéens rencontrés, mêmes ceux des meilleurs filières, sur lesquelles pèse la crainte du découragement, des erreurs d'orientation ou de la rupture de trajectoire...

Ces sentiments d'insuffisance se manifestent de manière particulièrement sensible dans les diverses stratégies mises en œuvre après la fin de la scolarité en forme "d'appel" des verdicts scolaires. L'une d'elle consiste à multiplier les formations professionnelles qualifiantes, et nous avons notamment rencontré, au cours de l'enquête, une jeune fille multipliant les CAP en alternance et constatant à chaque fois que la nouvelle qualification acquise "ne suffit pas". Plus banalement, **les jeunes sortis sans diplômes ou très faiblement diplômés du système scolaire, tout au moins ceux rencontrés au cours de cette enquête, développent très souvent des stratégies de requalification scolaire** : ils retentent leurs BEP/CAP/Bac en candidats libres, ou cherchent des patrons disposés à les laisser tenter l'aventure de l'alternance.

On voit donc à quel point l'emprise des catégories scolaires marque en profondeur l'expérience des jeunes. Ceux-ci se trouvent acculés à un sentiment d'insuffisance quasi structurel, face à une logique de qualification qui opère en sanctionnant l'échec, et dont les hiérarchies affectent l'identité personnelle et oblitérent les chances d'un positionnement favorable sur le marché du travail.

2.1.3 Ennuyeuse, humiliante, injuste : l'école en accusation

Le "désamour" de l'école est en quelque sorte inscrit dans la structure même de la relation à l'école. Celle-ci soumet des élèves inégaux à une épreuve commune, définie comme quasiment vitale, mais face à laquelle il semble vain d'espérer véritablement réussir... et elle renforce, dans le même temps les inégalités face à l'école au travers d'une offre inégale ! De fait, le regard des jeunes face à l'école est particulièrement noir et amer.

➔ L'énigme de la motivation

⁵⁸ On pourrait même se demander s'il existe de vrais « gagnants » de l'élitisme scolaire : même à l'ENA, le rang de classement en sortie institue une hiérarchie symbolique sévère et décisive pour la carrière future.

L'un des traits les plus marquants du rapport des jeunes rencontrés à l'institution scolaire concerne la **difficulté quasi chronique pour développer une appétence face aux études.**

Cette difficulté s'inscrit tout d'abord dans la détermination socioculturelle du rapport aux études déjà évoqué. Dans notre enquête, la singularité des jeunes des **catégories populaires pour lesquels les savoirs scolaires ne présentent aucune signification** ressort avec une grande netteté. E...., 19 ans, issue d'un milieu ouvrier, parle de ses "années collège" en évoquant le caractère trop « *théorique* », pas assez « *concret* » des enseignements. S....22 ans, décrit ainsi son expérience de collégien : « *J'avais l'impression que c'était du temps perdu. A quoi servent tous ces savoirs ? Pourquoi apprendre à calculer alors qu'il y a des calculettes ?* ».

Ce non-sens attribué aux savoirs débouche nécessairement sur un problème de motivation, conçu comme quasiment insoluble. S...., comme la plupart des jeunes de milieu populaire rencontrés dans cette enquête, attribue la faiblesse de ses résultats à son manque de motivation et lorsqu'on lui demande ce qu'il faudrait pour réussir, il ne cache pas sa perplexité : « *Comment motiver les jeunes ? Je sais pas* ». L'expérience scolaire est alors pour ces jeunes une expérience de l'ennui, comme l'exprime L...., 23 ans, de milieu ouvrier : « *J'en avais marre de l'école, je me m'y plaisais plus. Je trouvais que l'école, c'est rasoir, je voulais être dans le monde du travail.* »

Ces jeunes se trouvent ainsi face à un problème qu'ils ne savent comment résoudre eux-mêmes : comment s'impliquer dans les études ? Privés de ressorts internes, ils se tournent volontiers vers des incitations extérieures et font alors preuve d'une grande dépendance à la *personne* de l'enseignant, définie comme celle qui « *donne envie* », de même qu'ils attribuent volontiers leurs mauvais résultats à un encadrement trop souple, à un manque de "sévérité" des parents ou du personnel enseignant. N...., par exemple, ne cache pas son ressentiment envers ces enseignants qui ne prenaient même pas la peine... de le réveiller lorsqu'il dormait en cours!

Beaucoup de jeunes se sentent dévalorisés, renvoyés à leurs échecs, frustrés de ne pas pouvoir trouver leur place, mal à l'aise dans les critères classiques et scolaires d'appréciation de leurs aptitudes. Aucun jeune ne peut être nul en tout. Le système éducatif doit être organisé pour valoriser là où un jeune est le meilleur.

L'école aurait sans doute intérêt à prendre en compte d'autres modes de valorisation des aptitudes des jeunes. On éviterait sans doute ainsi de renvoyer ces derniers à leurs échecs. L'école pourrait valoriser par exemple des aptitudes personnelles qui pourraient avoir trait à des activités artistiques, sportives, culturelles... Certains jeunes rencontrés au Lycée d'USSEL et scolarisés au pôle "espoir Rugby" traduisent avec leurs mots l'importance de cette reconnaissance.

B.... à propos de son choix de la section comptabilité en lycée pro évoque « *un choix rationnel, le but est de passer le Bac pro, le BTS, si je peux, pour avoir un métier. Ma passion c'est le rugby, mon rêve devenir pro. Le sport est un élément qui permet de mieux réussir à l'école, quand nous perdons le match le weekend ma motivation en classe s'en ressent.* »

Et L.... de rajouter : « *parce que le rugby c'est ma passion. Je souhaite devenir pro, éventuellement éducateur sportif ou entraîneur. Le rugby c'est ce qui tire le reste, sans cette motivation je supporterai assez mal l'école.* »

Et cet autre Lycéen : « *Je choisis le Lycée d'Ussel : d'abord, c'est là que vont mes copains, et il y a une option sport qui me motive. Mes clubs de sport sont également à Ussel. Et puis Ussel c'est près de chez moi* ».

De même que cette jeune fille en difficulté qui témoigne de son passage dans un lycée expérimental « *Ce lycée, c'est pour moi la découverte de la vie, de moi-même* » et constitue pour elle « *le début de ma vie, une naissance* ». Dans cet établissement « *La classe de seconde est une année de découverte. Elle permet de toucher à tout, de savoir ce que l'on veut faire dans la vie... On n'a pas de cours : ce sont des ateliers dont le cycle dure 15 jours, sur des thèmes choisis par les élèves et des profs choisis par les élèves.* »

Les jeunes peuvent aussi plébisciter des formes plus collectives d'apprentissage tel S... « *Dès la classe de 5ème, on participe à un projet fédérateur : financer un voyage en Grèce en 3^{ème} pour tous les élèves. Ça nous soude, et on est très fiers qu'on nous dise soudés* »

Ce problème de la motivation déborde cependant les seules catégories populaires. L'enquête révèle aussi la présence, dans les catégories moyennes, de jeunes qui désinvestissent la sphère scolaire malgré une origine plus favorisée et en dépit d'un "goût" parfois clairement affirmé pour des pratiques et des disciplines en lien direct avec les savoirs scolaires. Si le phénomène reste marginal, il mérite qu'on s'y arrête car il résume assez bien le paradoxe du rapport à l'école. B..., par exemple, écrit des poèmes à ses heures perdues alors qu'il avoue ne pas réussir à travailler à l'école s'il n'y est pas contraint. Mais à la différence du travail scolaire, son activité d'écriture est parfaitement libre, elle s'exprime dans un espace proprement personnel entièrement dédié à l'expression de soi. Comme J..., il décrit un investissement scolaire *a minima*, dosé de telle sorte à obtenir les résultats moyens qui permettent tout juste de passer au niveau supérieur. Et comme elle, il décrit un univers scolaire ignorant la singularité de l'élève et ses aspirations : « *On ne s'est pas intéressé à moi et à ce que je voulais* ». Pour J....comme pour B..., **l'école n'est pas motivante car elle ne s'intéresse pas véritablement à la formation de la personne**, alors même que les savoirs scolaires pourraient faire sens, pour l'un comme l'autre, dans un projet d'élaboration d'une identité personnelle. Pour J..., l'école ne « *forge pas forcément le caractère... Elle propose des savoirs « utilitaires » (sic!), pas des savoirs qui forment la personnalité.* » En qualifiant "d'utilitaires" des savoirs scolaires qui pourtant se réfèrent à la "gratuité" de la culture et de "l'art pour l'art", J... pointe l'une des contradictions de la forme scolaire elle-même, qui entend "émanciper" les jeunes en les faisant accéder à la culture universelle, mais qui, dans le même temps, hiérarchise et sélectionne ces mêmes jeunes *au moyen* de ces savoirs afin de les ventiler dans des positions sociales et professionnelles inégales. Peu ou prou, l'apathie scolaire de B... et de J... sonne comme un reproche adressé à l'école de ne pas assumer véritablement sa vocation émancipatrice : **elle efface le jeune et ses aspirations derrière "l'élève", et transforme des sa-**

voirs "à vivre" en outils de classement économique et symbolique. En d'autres termes, pour ces jeunes, l'école **neutralise la portée formatrice des savoirs qu'elle transmet.**

➔ L'école humiliante :

Les jeunes reprochent ainsi à l'école de ne pas procurer une expérience véritablement formatrice, en imposant des exercices dénués de signification, ou encore en vidant de leur sens les nourritures culturelles dont elle se revendique. Mais leur critique va plus loin. **L'école ne se contente pas d'ignorer la personne, elle la met en péril... au risque de l'empêcher de grandir.**

La **violence des hiérarchies symboliques au sein de l'enceinte scolaire** peut se manifester dans certaines interactions malheureuses avec le personnel éducatif⁵⁹. En fin de troisième, lorsque ses enseignants lui signifient qu'elle n'a pas les capacités pour s'engager dans une seconde générale, E... rapporte avoir eu ce commentaire du directeur de l'établissement ; « *Mon directeur m'avait dit que je n'aurai même pas été capable de garder des cochons* ». N....., pour sa part, rapporte des attitudes (vécues comme) vexatoires de la part de certains enseignants affirmant « *qu'on ne réussirait jamais, qu'on était là juste là pour les allocations familiales* » ; « *les profs, ils nous décourageaient tout le temps, « t'arriveras pas, t'arriveras pas »* ». Ce type d'expérience s'associe également au sentiment d'appartenir à une sous-caste scolaire promise à des filières de relégation, que le regard de ceux qui sont immédiatement au-dessus peut périodiquement venir cruellement confirmer : « *comme nous on était en CAP, les bac pro se foutaient de notre gueule* » (filles, 19 ans, quartier difficile). De même, les élèves des collèges de quartier ont conscience de la mauvaise réputation qui frappe leur établissement. Prises ensemble, **ces expériences viennent fortement faire obstacle à la quête d'une identité positive : l'image de lui-même que l'école renvoie au jeune est dépréciée, voire infâmante.**

L'humiliation ressentie par les élèves peut également trouver sa source dans le sentiment d'être **infantilisé par l'institution. L'autorité et les règlements appliqués dans l'enceinte du collège sont alors vécus comme un arbitraire rabaissant et attentatoire au désir d'autonomie.** Notons ici que la remise en question de l'institution est parfois compensée par l'installation d'une relation aidante, bienveillante, "respectueuse" avec tel ou tel adulte enseignant.

J..... : « *en terminale nous avons des relations d'adultes avec les professeurs, en 6^{ème} les profs ne nous comprennent pas* » « *il n'y a pas de soutien des profs quand on est plus jeune et à la préadolescence il y a incompréhension et non communication* ». Ainsi S..... dans le même entretien parle des « *profs qui ne prennent pas le temps d'expliquer, quand j'avais besoin il n'y avait personne pour m'aider* », « *des profs qui sont à l'écoute, qui sont là pour nous aider, pour approfondir nos connaissances* » et de « *certains profs qui sont détestables* ».

Une jeune fille issue de la cité de la Jaloustre à Ussel décrit en ces termes ses "mauvais souvenirs" du collège : « *Trop de gamineries, se mettre en rang... Ils forçaient trop les gens à faire... l'autorité....* »

⁵⁹ Les exemples qui suivent se contentent de rapporter des propos d'anciens élèves et ne présentent aucune garantie de véracité. Ils ne doivent pas être interprétés comme des remises en cause du travail des enseignants et des équipes pédagogiques, mais comme des expressions du rapport malheureux de beaucoup d'élèves de milieu populaire à l'institution scolaire.

De même, pour M....., l'un des points noirs de ses souvenirs d'école est cette obligation de « se soumettre à des règles qu'on a pas à respecter chez soi. » De manière plus explicite encore, A..... dénonce la **discipline scolaire comme un obstacle dans l'évolution personnelle qui conduit vers davantage d'autonomie et de maturité** : « *Au lycée, on est considéré comme... c'est le moment où on a envie de grandir mais tout le monde nous en empêche (...) C'est vraiment le moment où on passe des caps, les parents sont plus cools, et au lycée, finalement, on est quand même enfermés* ».

L'école "humiliante" fragilise la personnalité en condamnant à une sorte "d'enfance forcée" des jeunes et des adolescents pressés d'affirmer une maturité et une autonomie qui leur est pourtant concédée dans la sphère familiale. Dans ces deux cas, l'expérience scolaire est vécue, par de nombreux jeunes rencontrés, comme un obstacle au projet de "devenir adulte".

➔ L'école injuste

Les élèves et anciens élèves des quartiers "sensibles" présentent une propension plus forte que leurs pairs à dénoncer les injustices de l'école. Sans doute l'expérience collective du stigmat, du racisme et des discriminations compte pour beaucoup dans cette capacité à dépasser la seule conscience malheureuse et à donner une signification plus sociale et collective à l'humiliation et à la rélévation.

On rencontre d'abord, chez plusieurs de ces jeunes, une certaine **lucidité quant aux inégalités face à l'école**. Pour N....., « *pour bien apprendre, il faut avoir quelqu'un qui peut aider. Nous, on est fils d'immigrés, nos parents parlent pas le français, ils peuvent pas nous aider.* »

Et cette conscience critique s'applique aussi aux inégalités de l'offre scolaire. Ces jeunes **estiment ainsi plus souvent être l'objet d'un ostracisme de la part de l'institution**. Pour N....., les enseignants du collège du quartier « *sont pas dans le truc, ils délaissent les élèves* ». Même sentiment chez C..... : « *Les profs ont en rien à foutre parce que c'est un collège de quartier.* » L'animosité de la société française à l'égard des jeunes des quartiers populaires aurait son pendant dans les attitudes des enseignants, dont le regard condamnerait d'emblée à l'échec, comme le pense N..... : « *Moi mon projet, c'est de montrer que c'est pas parce qu'on est un jeune de quartier qu'on peut pas réussir. J'ai l'impression qu'ils croient ça, avec leur regard...* ». Et cet ostracisme se traduirait également par une mobilisation de ressources trop faible au regard des besoins : « *Il aurait fallu plus d'encadrement, mais ils s'en foutent un peu* » (C.....).

Du même coup, ces jeunes sont **moins disposés à endosser la responsabilité de leur échec ou de leurs inconduites**. Le témoignage de cette jeune fille, qui ne cache ni son caractère irascible, ni la propension au conflit dont elle a fait preuve tout au long de sa scolarité, constitue un bel exemple de

refus de toute psychologisation de son rapport tendu à l'école : « on m'avait envoyé voir un psy... Mais j'ai refusé parce que j'en avais pas besoin. Un prof avait dit que j'avais la tête trop mélangée... »

Enfin, c'est parmi ces jeunes qu'on trouve le plus souvent une **représentation de l'école comme d'un obstacle dressé sur leur route**. La jeune fille citée à l'instant décrit ainsi son expérience scolaire selon le registre du désamour, face à une institution dont elle attendait beaucoup mais où elle s'est sentie, au finale, traitée comme une intruse : *« Avant je voulais étudier. Mais le lycée, ça m'a donné envie de rien du tout. »*

2.1.4 L'ambivalence face à la formation professionnelle

La formation professionnelle subit les contradictions du système soulignées précédemment. Elle se définit par opposition au pôle "noble" et valorisé des formations générales et longues. En même temps, elle représente une sorte de "clinique" scolaire pour des élèves abimés par leur expérience dans la voie générale.

Le lycée professionnel ou le CFA fonctionnent comme des espaces de réinvestissement de leur scolarité par les jeunes des milieux populaires parce que **le lien tangible avec le monde du travail permet de redonner un sens aux études**. E..... garde un bon souvenir de la préparation de son BEP *« parce que c'était assez concret »*. Pour A....., il était plus facile de s'investir au lycée professionnel parce *« on voit à quoi ça peut servir, on n'est pas assis sur une chaise »*. Cette autre jeune femme souligne pour ça part que *« l'alternance c'est concret, c'est utile et on est payé »*. Les filières professionnelles **font ainsi reculer le non-sens des études expérimentés par nombre de jeunes des milieux populaires peu préparés à s'approprier des savoirs abstraits et purement scolaires**. Elles leur permettent pour cette raison de réinvestir leur scolarité.

Le milieu de la formation professionnelle apparaît également comme un **espace propice à la reconstruction d'une dignité scolaire**. Le regard dépréciateur de l'enseignant rompu aux disciplines académiques fait place à la **bienveillance du professionnel dispensant une formation technique et s'adressant à un futur collègue**. Dans l'expérience d'E....., *« les profs nous mettent en avant, c'est pas juste prof/élève, si on avait quelque chose qui allait pas, ils venaient nous voir. »* Cette proximité s'oppose à la froideur des relations avec les enseignants des filières générales qui, dans l'esprit et l'expérience des jeunes rencontrés, ne voient parfois "que l'élève" et ignorent la *personne* du jeune. De même, **l'asymétrie entre l'élève et l'enseignant étant moins forte, l'institution est perçue comme moins infantilisante et plus respectueuse de l'autonomie du jeune**. Le CFA, en particulier, offrirait *« plus de liberté que l'école. C'est plus souple. A l'internat, c'est comme un hôtel avec quelques surveillants. »* Notons à ce propos le changement de statut associé au CFA où le jeune quitte le rang déprécié (à ses yeux) de l'élève pour devenir "salarié".

Il reste que les filières professionnelles subissent la domination symbolique des formations générales et restent perçues, malgré tout, comme des voies de relégation. Par ailleurs l'accès au lycée professionnel pose un problème très spécifique aux **jeunes des quartiers sensibles** : il correspond pour eux à l'**accès à un espace plus mixte** socialement et culturellement que ceux qu'ils ont connu jusque là. Et cette expérience **risque de les confronter à la stigmatisation** et donc à la dépréciation de leur identité par les stéréotypes accolés à la jeunesse des quartiers. S..... notamment rapporte cette expérience de manière détaillée. La variété des "milieux" au lycée tranche avec l'homogénéité du collège qui n'accueillait que les "copains du quartier". *« D'un côté, c'est bien de voir d'autres personnes qui ont d'autres opinions. Mais en même temps ils se méfient de nous. Ils disent « s'il vient de là ça doit être un voleur ». Dans les classes, les gars de quartier étaient minoritaires. Hors des cours on se retrouvait entre jeunes de quartier. »* Cette expérience met l'identité à l'épreuve en la confrontant au stigmate. Elle présente une double potentialité dont S... fait clairement état. D'un côté, pour se protéger, les jeunes issus des quartiers peuvent chercher à "faire bloc" renforçant ainsi leur tendance naturelle à l'endogamie relationnelle. D'un autre côté, la confrontation au regard dépréciateur fonctionne aussi comme un défi à relever individuellement : celui de faire "mentir le stigmate" en obligeant l'interlocuteur à "voir" la personnalité singulière derrière l'identité générique de "jeune de quartier". S..... poursuit également cette option : *« au début, ils nous apprécient pas. Après c'est eux qui viennent vers nous, et disent « je te croyais pas comme ça » »*. Mais cette option exige une exposition personnelle et une prise de risques que seuls les mieux armés parmi ces jeunes, peuvent assumer. Pour les autres, l'espace scolaire enfermant du collège aura laissé place à l'auto-enfermement défensif face à la "mixité relative" du lycée professionnel.

2.1.5 L'orientation prise à défaut

Avec ses hiérarchies symboliques et son maquis de filières et de spécialités, le système scolaire accorde une importance stratégique aux choix d'orientation. Les témoignages recueillis montrent que les mécanismes qui gouvernent aux choix de filières concentrent tous les paradoxes de l'expérience scolaire : l'orientation opère en fonction de l'échec plutôt que des aspirations ; elle oppose les élèves selon leurs ressources stratégiques et leur niveau d'information ; elle procure un sentiment d'arbitraire face à une "machine à trier" qui semble ignorante des personnalités... Les services d'orientation ne semblent pas réussir à faire reculer cette expérience négative, alors que les projets des élèves se forment en fonction d'une connaissance directe et concrète des métiers et opportunités offertes, plutôt que par l'action ou la guidance des professionnels. L'orientation est trop souvent conçue comme une décision prise à un moment donné pour le compte d'un élève et non comme un processus continu, accompagné et permettant à l'élève de construire un projet d'orientation, éclairé par une véritable découverte des métiers et du monde du travail. Par ailleurs le système d'orientation ignore le plus souvent le rôle primordial des familles dans les décisions prises par les jeunes. La qualité et la fiabilité des informations n'est pas toujours assurées.

➔ Le poids des orientations par défaut

Les récits des jeunes confirment les observations précédentes sur le fonctionnement élitiste du système scolaire et la sélection par l'échec. Mis à part les quelques élèves rencontrés dans les bonnes filières générales, **la quasi-totalité des jeunes avouent "avoir été orientés" en raison de leurs résultats.**

On ne "choisit pas" de s'orienter vers un BEP ou un CAP, on y est contraint lorsque les résultats ne permettent pas de prétendre aux filières générales. Et parmi les filières professionnelles, ce sont encore les résultats qui décideront de l'accès aux plus attractives et aux plus efficaces en terme d'accès à l'emploi : les jeunes, dans la plupart des cas, ont dû se « rabattre » sur telle ou telle filière faute d'obtenir celle qu'ils convoitaient ; la filière finalement retenue ayant généralement été proposée par l'institution scolaire elle-même. G..... : « *En classe de 3^{ème}, un conseiller d'orientation me dit que compte tenu de mes résultats en maths et en matières scientifiques, je n'ai aucune chance. Alors, je prends une orientation professionnelle au pif.* »

Les souhaits et projets des jeunes, dans les témoignages recueillis ne gouvernent que marginalement aux choix d'orientations. **Le découragement, l'apathie scolaire, ou encore les cas d'abandon avant le passage du diplôme, trouvent bien souvent leur source dans ces orientations par défaut** : comment se motiver pour apprendre un métier que l'on a pas choisi et qui ne présente aucune attractivité particulière ? De ce point de vue, il est important de saisir que bien des sorties sans diplôme du système scolaire ne s'expliquent pas par des « erreurs d'orientation », mais bel et bien par le processus de sélection et de triage qui constitue le mode de fonctionnement « normal » du système.

➔ L'information inégale

Les entretiens manifestent une opposition forte entre les jeunes qui trouvent auprès de leurs parents des interlocuteurs compétents et ceux qui paraissent livrés à eux-mêmes. B..... : « *C'est mes parents qui m'ont aidé pour l'orientation. J'ai participé à une réunion collective sur l'orientation pendant la scolarité au collège mais cela ne m'a pas aidé* ».

Les premiers sont issus des classes moyennes ou supérieures et leurs parents connaissent l'enseignement supérieur pour l'avoir fréquenté. Ils connaissent les hiérarchies qui organisent le système d'enseignement et ont une connaissance intuitive et assez fiable des débouchés réels des études selon la filière.

Les autres se trouvent bien plus démunis lorsqu'il s'agit de prendre précocement une décision qui affectera le reste de leur vie – n'oublions pas que les élèves promis aux filières courtes doivent choisir un métier très tôt, alors que ceux des filières générales peuvent se maintenir dans une relative indétermination jusque tard dans leurs études. Interrogé sur les interlocuteurs qui ont pu l'aider à se déterminer, A.... marque un temps de pause puis finit par conclure : « *en mon âme et conscience* ». L...., pour sa part, constate : « *mes parents s'intéressent peu à l'école, ils ne m'aident pas et me poussent pas.* »

Ces jeunes vont alors puiser à d'autres sources les informations et les repères qui leur permettront de s'orienter dans le système. Les amis et les pairs, notamment, pèsent d'un poids particulièrement lourd dans les logiques d'orientation. K... explique qu'il a puisé l'essentiel des informations sur le BEP dans lequel il s'est engagé auprès « *des grands du quartier*. » Le désir de ne pas rompre les liens consolidés lors des "années collège" peut également gouverner à des choix d'orientation qui apparaissent alors comme des choix collectifs de groupes d'amis qui entendent se retrouver dans le même établissement et la même filière.

➔ L'insatisfaction face aux services d'aide à l'orientation

Ni les professionnels de l'orientation, ni les équipes pédagogiques, ni les enseignants ne semblent parvenir à faire contrepoids aux déficiences de la famille et au poids du groupe de pairs.

Les témoignages recueillis font bien sûr état d'orientations malheureuses attribuées par les jeunes au manque de professionnalisme d'un conseiller d'orientation. A... a ainsi opté pour un BEP dans le domaine de l'architecture en raison d'un goût personnel affirmé pour la pratique des arts plastiques. Elle prend alors rendez-vous avec un conseiller d'orientation qui « *m'a dit qu'effectivement c'était du dessin. En fait non, c'est que du gros œuvre bâtiment*. » A... abandonnera son BEP avant d'avoir passé le diplôme.

G.... : « *Au début, le conseiller d'orientation m'aide un peu. Puis, j'en ai eu marre, j'arrête. Il essayait de me faire comprendre qu'il ne fallait pas confondre passion et métier. C'était ma seule passion, j'ai pris n'importe quel métier*. »

Mais ce type de témoignage pourrait paraître anecdotique s'il ne s'associait à une critique plus profonde et à un malaise plus global éprouvé par les jeunes face à la "mécanique" de l'orientation. Celle-ci est décrite comme largement arbitraire, livrée à des logiques techniques et bureaucratiques qui ignorent les sensibilités et préférences des élèves. Symbole fort de cette mécanique impersonnelle : B..., notre poète, se rappelle des « *tests sur ordinateur* » que lui proposaient les services d'orientation de son collège. « *A chaque fois, ils me proposaient de devenir videur de boîte de nuit ou militaire*. » L'emploi récurrent du « *ils* (e.g. m'ont inscrit dans telle filière...) », du « *on* (e.g. m'a placé dans tel établissement) » dans nombre d'entretiens montre à quel point **l'orientation est perçue comme une machinerie impersonnelle sur laquelle l'élève n'a pas vraiment prise**. Une part importante des jeunes rencontrés **n'ont pas le sentiment d'avoir choisi leur orientation, ils ont au contraire le sentiment d'avoir été orientés par une institution ignorante de leur personne et de leur sensibilité**.

➔ L'importance de l'expérience directe

Ce tableau extrêmement noir peut cependant être nuancé. Un certain nombre d'orientations jugées "réussies" par les jeunes ne trouvent que marginalement leur origine dans les conseils des parents ou des pairs, ou dans ceux des services d'orientation ou des enseignants. Ces orientations répondent au

contraire à un **projet généralement forgé au travers d'une expérience concrète et directe du futur métier.**

Cette connaissance directe peut être suscitée par la rencontre et le contact avec un professionnel. Dans le cas de M....., en terminale ES à Ussel, c'est bien cette expérience par procuration au contact d'une "personne de métier" qui fait figure d'épisode décisif dans le mûrissement d'un projet : « *Au départ, je voulais être instit. Mais je n'avais pas envie d'aller à la FAC. J'ai fait des recherches avec la conseillère d'orientation, j'ai fait des tests pour dégager mes centres d'intérêt. Les résultats ont été le commerce, mais surtout le social. J'ai un grand intérêt pour le milieu éducatif des jeunes enfants. J'ai rencontré une éducatrice de jeunes enfants : ça a été un déclic et ça devient mon objectif.* »

Cette importance de l'expérience dans la formulation du projet se retrouve dans les réorientations post scolaires, lorsque le jeune, sorti sans diplôme ou "mal diplômé", se confronte à la vie active et "découvre" enfin, au travers d'expériences variées, où se porte son intérêt. Cette révélation peut conduire à la formulation d'un projet réorientant vers le monde des épreuves scolaires, lestées désormais de significations nouvelles. Écoutons L....., 23 ans, en situation précaire après un BEP vente : « *De mars à mai 2009, nouveau stage avec la mission locale (formation DEPRON-Aide) pour découvrir les métiers de la personne. Au début, je voulais m'orienter vers les enfants : je fais un stage d'une semaine en maternelle, puis 2 semaines à l'hôpital pour découvrir le métier d'aide soignant. Le métier m'a plu, les contacts avec les personnes âgées qui ont besoin de parler, les toilettes. J'ai préféré les personnes âgées aux enfants, d'autant plus que j'en suis entourée au foyer. Je prépare le concours d'entrée à l'école d'AS, d'abord seule (surtout la bio, le français et les maths ne me posent pas de problème), puis avec les APP de juin à septembre 2009. J'ai passé le concours, reçue à l'écrit de justesse : souci avec l'épreuve de français qui portait sur la grippe A : je ne me suis pas suffisamment tenue au courant de l'actualité pour réussir. J'ai passé l'oral, j'attends les résultats demain... »*

Ces observations conduisent à une conclusion déjà connue des spécialistes de l'insertion : **le projet d'orientation, qu'il soit scolaire ou professionnel, ne se forme pas dans l'abstraction d'une délibération intime avec soi-même. Il se nourrit au contraire d'expériences concrètes permettant à la personne de tester, au moins imaginativement, son futur rôle social, d'en apprécier l'adéquation avec ses propres aspirations, voire de "découvrir" une vocation qui, sinon, lui aurait échappée⁶⁰.**

On comprend alors pourquoi les stages d'observation proposés aux élèves durant leur année de troisième font figure d'épisodes souvent pertinents dans les trajets d'orientation des élèves. Exemple parmi bien d'autres, J..... voulait être routier, mais son stage en carrosserie en fin de troisième le fait hésiter : « *ça m'a plu.* » Pour sa part, S....., Lycéenne en première S à Ussel, a pu affiner son projet grâce au stage de 3^{ème} : « *Depuis toute petite, je veux être institutrice spécialisée auprès d'enfants*

⁶⁰ Sur cette primauté de la mise en situation dans l'émergence du projet, cf. CASTRA D., *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF, 2003

sourds et muets ou qui ont des troubles mentaux. En 3^{ème}, j'ai fait un stage de découverte dans une CLIS à la Jaloustre. Ce stage me conforte dans mon choix de travailler avec des enfants qui ont d'autres intérêts que les enfants dits ordinaires ». L'importance de ces premiers stages dans les choix d'orientation pose la question des réseaux disponibles des jeunes et de leur famille. Une étude récente de l'INSEE montre que la concentration et la fréquence de facteurs sociodémographiques caractérisant les franges les plus modestes de la population, en particulier habitant dans les ZUS, augmentent le risque structurel d'isolement relationnel. Globalement les populations les plus pauvres souffrent d'isolement et ne disposent pas des mêmes réseaux que le reste de la population. La création d'une bourse aux stages pourrait permettre d'offrir aux jeunes issus des ZUS ou de catégories modestes un éventail de possibilité que leurs réseaux de proximité ne leur permettraient jamais de mobiliser. Ainsi on pourrait éviter que le jeune issu d'une ZUS n'ait comme seule possibilité que le Kebab du quartier.

2.1.6 Conclusion et propositions d'orientations

L'école est le premier espace de formation des jeunes. La société française lui confère une centralité telle qu'elle tend à subordonner les autres espaces et acquérir une position hégémonique dans la formation du sentiment d'identité des jeunes. Pourtant, **dans les témoignages recueillis, elle fait davantage figure de contrainte que de ressource pour grandir et devenir adulte. Elle tend à fonctionner comme un espace de dépréciation de soi en établissant des hiérarchies symboliques référées aux seuls critères d'excellence académique. Elle présente une rigidité où se heurte l'aspiration des jeunes à l'autonomie, lorsque ses disciplines infantilisent et lorsque ses mécanismes de sélection orientent en dépit des sensibilités et des aspirations.**

Ces observations renvoient d'abord aux vastes questions de politiques scolaires et de crise de l'école sur un plan national. Mais les acteurs publics se trouvent cependant interpellés à d'autres niveaux, communes, départements, régions, et sur des espaces jouxtant la sphère proprement scolaire. A ce propos, il serait utile de faire référence à la définition de l'UNESCO sur l'éducation qui renvoie à quatre éléments fondamentaux : apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être, développés aussi bien à travers :

- L'éducation formelle, c'est-à-dire le système éducatif hiérarchisé, chronologique, qui va de l'école primaire jusqu'aux institutions universitaires
 - L'éducation non formelle, c'est-à-dire une activité éducative organisée en dehors du système formel, visant des publics ciblés et orientés par des objectifs pédagogiques précis
 - L'éducation informelle, processus par lequel chacun acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des savoirs, à partir de l'expérience quotidienne, à travers la famille, les pairs, les médias et tout ce qui façonne l'environnement social
- ➔ Il paraît urgent de **rapprocher "l'école de la vie"**. Une part des décrochages scolaires est imputable au "non sens" des études, soit parce que les savoirs scolaires n'acquièrent pas de valeur en

eux-mêmes, soit parce que le système les vide de leurs sens en opposant « les passions et les intérêts », en les transformant en ressources pour triompher de la compétition scolaire. Les politiques en matière de loisirs socioculturels, par exemple, méritent sans doute ici d'être interrogées sous cette perspective : quelle offre pourrait favoriser un réinvestissement des savoirs scolaires par les jeunes, leur redéfinition comme des savoirs « à vivre », capables d'étayer un projet de construction de soi... ?

- ➔ L'orientation apparaît comme l'un des points d'achoppement majeur de l'expérience des jeunes. Sur ce plan, il conviendrait de s'interroger sur la marge de jeu des acteurs politiques aux échelles régionales, départementales, locales, pour étayer les dispositifs d'orientation proposés par l'éducation nationale. Il conviendrait en particulier :
 - ↪ De prendre note des mécanismes réels par lesquels chacun d'entre nous construit un projet de vie. L'expérience est première, et se sont les mises en situation qui permettent de définir ses propres aspirations. Il convient donc de s'interroger sur les dispositifs capables de renforcer la découverte pratique des différents métiers et secteurs professionnels par les jeunes.
 - ↪ L'information des jeunes autant que des familles reste lacunaire. Toute initiative permettant de renforcer cette information mérite donc d'être soutenue.
- ➔ Les filières techniques/professionnelles courtes demeurent dévaluées au sein d'une institution qui établit des hiérarchies symboliques référée à la figure de l'excellence académique. Ce constat, maintes fois réitéré, repose à nouveau l'éternelle question de la revalorisation de l'enseignement professionnel.

Il convient de noter à ce stade que le système de l'alternance est largement plébiscité chez les jeunes, qui s'inquiètent alors des difficultés de trouver un patron ou un financement. De toute évidence, ces dispositifs méritent d'être soutenus et développés.
- ➔ Les inégalités de l'offre scolaire sont directement corrélées à des territoires. Elles appellent donc une réflexion des acteurs de ces territoires sur les réponses à formuler, en concertation avec les autorités rectorales.

2.2 Travail, précarité et expérimentation

Avant de décrire le rapport des jeunes au travail, il convient de replacer cette question dans le cadre plus global du creusement des inégalités et du report, sur les jeunes générations, d'une part importante des coûts sociaux des variations de conjoncture. Creusement des inégalités tout d'abord : en 1975, les salariés de 50 ans gagnaient en moyenne 15% de plus que les salariés de 30 ans. Aujourd'hui, cet écart est de 35 %. Seuls les plus de 45 ans ont ainsi bénéficié des fruits de la croissance depuis 1975. A ces inégalités de revenus s'ajoute une inégalité dans les statuts et les protections. Durant les dernières décennies, la jeunesse a largement servi de variable d'ajustement sur le marché du travail : le taux de chômage est environ le double de la moyenne des actifs. Les jeunes sont surreprésentés parmi les actifs en CDD, alors que la probabilité de perdre son emploi pour un employé en CDI reste relativement stable depuis 20 ans. **La société française a ainsi largement fait le choix de re-**

porter et de concentrer les risques de la précarité sur les plus jeunes⁶¹ (et les plus de 55 ans), préservant du même coup, tendanciellement, la stabilité des actifs d'âge intermédiaire⁶².

Comment les jeunes rencontrés dans notre enquête s'adaptent-ils à cette situation ? Comment construisent-ils une trajectoire d'autonomisation à l'intérieur de ces contraintes ?

2.2.1 La précarité sans protection

Le trait le plus caractéristique de l'expérience des jeunes au travail est celui de l'hyper précarité.

Cette hyper précarité se manifeste d'abord dans la nature des postes occupés, très souvent des **emplois à durée déterminée de courte de durée** correspondant, pour les employeurs, à des remplacements ou des variations ponctuelles d'activité. A....., par exemple, souhaite travailler comme aide soignante en maison de retraite. Elle a obtenu à cette fin un BEP sanitaire et social, puis a tenté de persévérer en bac pro pour finalement renoncer en cours de route. Les quatre premiers mois suivant son abandon, elle multiplie les candidatures dans les établissements de sa région mais n'obtient aucun rendez-vous. Fin juin, avec l'arrivée des vacances, elle reçoit « *plein de réponses positives pour faire des remplacements l'été* ». Depuis, elle travaille comme aide soignante à plein temps mais avec un contrat renouvelé tous les mois, car l'établissement attend l'arrivée d'aides soignantes diplômées qui rendront inutile le recours à un remplacement. Mais elle n'a pas, à ce jour, travaillé suffisamment longtemps pour l'ouverture d'une indemnisation chômage. Même problème pour L....., qui, depuis la fin de son BEP, a connu diverses périodes d'inactivité, entrecoupées par un travail de deux mois dans une blanchisserie, par divers petits boulots décrochés en agence d'intérim (agent d'entretien, ménage), ou encore par une expérience de 4 mois dans un restaurant. Comme A....., elle n'a « *jamais eu droit au chômage : je n'ai pas assez travaillé.* » Enfin, J.... explique qu'en deux ans d'activités diverses, le contrat le plus long qu'elle ait réussi à décrocher, « *c'est trois mois chez Orange* ».

Par ailleurs, ces emplois correspondent souvent à des **temps partiels contraints**, ou à des **contrats aidés**, offrant des niveaux de rémunération faibles ou très faibles. M....., par exemple, déclare percevoir entre 600€ et 800€ par mois pour 25H/semaine. Cette faiblesse des revenus couplée à la précarité du travail place ces jeunes dans une situation **d'extrême vulnérabilité socio-économique, d'autant qu'ils n'accèdent pas aux minima sociaux** (RMI/RSA) encore inaccessibles aux moins de 25 ans. Du coup, **une inégalité flagrante sépare ceux qui bénéficient de solidarités familiales et les autres**. Alors que les premiers peuvent vivre ce temps de précarité sur un registre de semi-dépendance proche des étudiants vivant, pour partie, des aides familiales, les autres se trouvent livrés aux affres de l'incertitude et à l'extrême contrainte de la lutte pour la survie. Les aides sociales facultatives permettent parfois de parer au plus urgent, comme dans le cas de Laetitia, dont l'assistante sociale vient éponger périodiquement les dettes de loyer et lui procure quelques bons alimentaires. Le

⁶¹ Et plus largement les plus fragiles, les femmes, les descendants de migrants etc...

⁶² Sur ces données et cette analyse, cf. CHAUVEL L., *Le destin des générations. Structure sociale et cohorte en France au XXe siècle*, Paris, PUF, 1998. Et pour une perspective plus globale sur les déplacements et les reconfigurations des inégalités dans la société française : LAGRANGE H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Paris, PUF, 2006.

rapport au travail s'alourdit de l'impérieuse nécessité d'assurer un revenu, qui oblige à prendre tout ce qui se présente, sans considération pour ses aspirations ou pour la cohérence d'un projet d'insertion. Enfin, certaines situations peuvent devenir particulièrement critiques, comme celle de ce jeune homme de Limoges, qui n'a plus touché de salaire depuis quelques mois et qui ne sait pas, au moment de l'entretien, comment il paiera son prochain loyer.

Cette extrême précarité souligne le paradoxe de ce report sur les jeunes du poids de la précarité : **alors que le nouveaux entrants servent assez largement de variable d'ajustement face aux instabilités conjoncturelles, ils apparaissent également comme les moins protégés : les minima sociaux leurs sont inaccessibles, autant que l'indemnisation du chômage puisqu'ils n'ont pas cotisé auparavant et que leurs contrats souvent très courts ne les maintiennent pas assez longtemps dans l'emploi pour leur ouvrir des droits.**

2.2.2 Les difficultés d'accès à l'emploi

Du point de vue des jeunes rencontrés, ces difficultés sont de deux types.

➔ **L'employabilité** : très classiquement, les jeunes évoquent les **faiblesses ou les inadaptations de leur formation initiale ainsi que leur manque d'expérience**. Ils se sentent condamnés par avance par leur "casier" scolaire, comme on a pu le voir antérieurement. Ils se heurtent également au paradoxe qui entoure la demande d'expérience de la part des employeurs : étant débutants, ils manquent par définition d'expérience, mais comme les employeurs exigent une expérience, ils ne peuvent pas débiter et acquérir l'expérience exigée pour être employé...

➔ **Les problèmes d'accessibilité** :

L'accessibilité des emplois se révèlent problématique de plusieurs façons.

Elle présente une dimension **purement géographique, particulièrement en zone rurale**, où la possession d'un véhicule apparaît fortement discriminante. Pour certains jeunes, le fait de ne pas avoir le permis ou de ne pas disposer d'un véhicule constitue un vrai handicap lorsque les employeurs sont répartis dans divers villages distants les uns des autres.

L'accessibilité présente par ailleurs une dimension plus sociale et relationnelle déclinée en termes **d'accès aux opportunités**. Une vieille théorie sociologique vante les mérites des « liens faibles » dans l'accès à l'emploi, ces relations superficielles et multiples qui connectent l'individu à des réseaux relationnels élargis, dont certaines ramifications s'éloignent fortement de son univers social d'origine⁶³. Ces réseaux servent de support à la circulation d'opportunités professionnelles diverses auxquels les membres jouissent d'un accès privilégié car ils peuvent s'y présenter sur la recommandation d'un tiers.

⁶³ GRANOVETTER M., « The Strength of Weak Ties », *Sociological Theory*, 1983/1.

Les données les plus récentes confirment la pertinence de cette thèse. L'enquête « offre d'emploi et recrutement » réalisée par la DARES en 2005 sur un vaste échantillon d'entreprises, montre ainsi que les principaux canaux ayant abouti à un recrutement sont les relations professionnelles entretenues par l'entreprise, les relations personnelles, ou encore le contact avec une personne ayant déjà travaillé dans l'établissement. La même enquête montre que l'employeur n'examine souvent qu'une seule candidature, notamment dans les petites entreprises, essentiellement parce que les candidats sont déjà connus⁶⁴. Autrement dit, **l'accès à l'emploi emprunte de façon privilégiée des canaux informels d'interconnaissance où la confiance et la fluidité des informations garantissent une grande part du succès du recrutement.**

Notre enquête confirme amplement ces observations. **Nombre de jeunes racontent avoir accédé à l'emploi par le biais de relations amicales, familiales ou associatives.** Parmi diverses expériences professionnelles, S..... a par exemple travaillé chez son oncle commerçant. Alors qu'il doit renoncer à devenir médecin en raison de ses résultats scolaires, L..... se rabat finalement sur le métier de sapeur pompier « *grâce à mon père qui est secouriste et moniteur secouriste. Je suis secouriste depuis l'âge de 10 ans. J'ai suivi mon père dans ses formations (...) en 5^{ème} j'intègre la section jeunes sapeurs pompiers : une trappe qui m'enlèvera de ce métier de médecin que je ne ferai pas.* » K.... et S.... ont pour leur part réussi à accéder à diverses opportunités grâce à leur engagement associatif. Le premier, après avoir « *demandé à mon grand frère de me faire entrer dans une boîte et de faire marcher son carnet* », délaisse l'emploi de magasinier ainsi obtenu pour rejoindre un « *chantier d'insertion, car j'étais bénévole dans un club sportif de la Bastide qui a monté un atelier d'insertion par le sport.* » S... , pour sa part, vient de signer un contrat CAE dans le club de foot où il était bénévole depuis trois ans, avec pour projet de travailler durablement dans le sport.

Cette importance des « liens faibles » comme ressource d'accès à l'emploi crée une double inégalité : la première oppose les milieux défavorisés aux catégories moyennes et supérieures traditionnellement mieux inscrites dans divers réseaux d'opportunités. La seconde inégalité est de nature territoriale et présente une structure complexe. On observe, tout d'abord, et de façon classique, une surconcentration de l'auto-enfermement et de l'isolement socioculturel dans les quartiers « difficiles ». On a déjà évoqué ces tendances à l'endogamie relationnelle. Ces logiques œuvrent précisément *contre* la constitution de liens faibles, et les contre-exemples cités ne doivent pas faire illusion. **La relégation urbaine correspond à une forme d'enfermement dans des barrières territoriales qui isolent des flux d'opportunités, sociales, professionnelles, qui pourraient permettre aux gens d'améliorer leur condition**⁶⁵. A l'inverse, et même si cet aspect n'apparaît pas clairement dans notre enquête, les zones rurales peuvent présenter des vertus opposées pour ceux qui s'y implantent durablement et s'engagent dans les sociabilités locales. D'autres enquêtes ont ainsi pu faire ressortir la mobilisation d'un « capital d'autochtonie » par les enfants des milieux populaires des zones rurales, à savoir les opportunités offertes par la détention de réseaux relationnels dans le village et ses environs. Rappelons cependant que les effets de ce « capital du pauvre » restent limités et n'enrayent en rien la crise de l'emploi sur ce type de territoire.

⁶⁴ DARES, « Les procédures de recrutement : canaux et modes de sélection », *Première Synthèse Information*, Novembre 2006, n°48.1

⁶⁵ C'est la thèse devenue banale de la « ville à trois vitesses ». Cf. DONZELOT J., *Quand la ville se défait*, Paris, Seuil, 2006 .

L'enclavement des zones urbaines de relégation se manifeste notamment, dans notre enquête, par la plainte quasi systématique des jeunes des quartiers populaires envers ceux qu'ils perçoivent comme une sorte de « bureaucratie de l'insertion », et qui imposent toutes sortes d'exigences formelles, par opposition à la fluidité des soutiens et mises en relation dans les réseaux informels. Pour M...., le plus difficile, dans la recherche d'emploi est de « *se motiver pour faire les démarches* ». Pour sa part, A... trouve compliqué de « *trouver les bons organismes... les relations entre certains organismes... le temps que ça prend pour que tout soit en place* ».

Les difficultés d'accessibilité se présentent sous une dernière forme, opposée, cette fois-ci, aux figures précédentes. Dans ce dernier cas, ce n'est pas l'inadaptation du jeune aux exigences des emplois qui est mise en question, mais le *monde du travail lui-même*. **Accéder au monde travail suppose d'en accepter les règles, ce qui ne va pas de soit pour l'ensemble des jeunes rencontrés.** Le monde du travail ne se présente pas, en effet, sous son meilleur jour pour ces jeunes soumis à l'hyperprécarité des emplois « jetables » et la servilité attendue de ceux dont les statuts sont trop fragiles pour prétendre à quelque forme de défense collective⁶⁶. Le travail peut alors parfois faire figure de pure contrainte, qu'aucun élément positif ne vient contrebalancer et qui n'offrirait aucune occasion d'accomplissement personnel. Cet état d'esprit est notamment celui de A... cette jeune femme : « *Le travail, ça me fait bien chier d'y aller, il faut bosser... parce que sinon y'a rien. On est obligé. Si y'a pas le boulot, le reste n'existe pas.* » Le monde du travail peut aussi être perçu comme menaçant pour la subjectivité. Il entrave l'affirmation de soi car « *il faut rentrer dans des cases pour plaire à l'employeur* » (J.....).

2.2.3 Précarité et formation de l'identité professionnelle

Cette dernière forme d'accessibilité concerne moins l'accès à l'emploi que l'investissement subjectif dans un travail perçu comme une source d'épanouissement personnel. Lorsque l'expérience de l'emploi est celle de la contrainte et de l'arbitraire, on constate ainsi une forme de désinvestissement comparable à celui observé à l'école : le travail n'est plus une chose « à vivre », mais une simple contrainte à supporter.

Dans ce cas, c'est la fonction même du travail (dans l'activité d'auto construction subjective qui incombe à la jeunesse) qui se trouve oblitérée. Car à l'inverse, **la précarité peut aussi présenter une face claire : elle peut aménager un espace d'expérimentation où les choix restent temporaires et réversibles et où le jeune peut expérimenter une multitude de rôles professionnels afin de définir, par essai/erreur, celui qui lui conviendra le mieux⁶⁷.** Pour les jeunes les mieux pourvus en

⁶⁶ PAUGAM S., *Le salarié de la précarité*, Paris, PUF, 2000 ; BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.

⁶⁷ Notons que cette « fonctionnalité » de la précarité est totalement reconnue et prise en charge par les Etats scandinaves qui aménagent les conditions d'une flexibilité sécurisée pour les jeunes afin qu'ils puissent expérimenter divers métiers et s'autoriser plusieurs allez retour entre emploi et formation. Cf. VAN DE VELDE C., *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, op. cit.

ressources scolaires et les mieux assurés dans leur trajectoire par le jeu des solidarités familiales, on identifie effectivement un *usage* de la précarité comme d'une **occasion de construire à tâtons une identité professionnelle**. Le témoignage de cette jeune fille est sans doute le plus significatif. J... habite seule à Ussel et multiplie les expériences et les « petits boulots » depuis qu'elle a abandonné son BTS. Ses parents la soutiennent et l'aident financièrement. Elle se sent « *un peu perdue* » car pendant ces deux années de vie précaire, elle n'a pas vraiment trouvé d'orientation à son goût. « *Au moins, se console-t-elle, si j'arrive pas à trouver un truc qui me plait, j'élimine avec toutes ces expériences* ». Pour J..., multiplier les expériences professionnelles revient à « se chercher ».

Mais un tel investissement de la précarité est bien plus malaisé pour la plupart des jeunes. Leur situation leur interdit d'accéder à des conditions de vie décentes et les expose au risque de se retrouver, du jour au lendemain, privés de ressource. La précarité n'apparaît pas, dans ces conditions, comme une expérience à vivre, mais comme un *problème à résoudre*, et le plus vite possible. **Le paradoxe d'une jeunesse précaire insuffisamment protégée n'est pas, à ce titre un "simple" problème de justice sociale. Ce paradoxe se traduit également par une expérience qui entrave le processus de maturation et gêne le travail d'affirmation et d'affinement de l'identité personnelle et professionnelle.**

2.2.4 L'usage des politiques d'insertion

Le rapport et l'expérience des jeunes face à l'emploi permettent de saisir leurs attitudes vis-à-vis des services et dispositifs qu'ils rencontrent dans leur démarche d'insertion.

On passera rapidement sur le **Pôle Emploi, unanimement décrié**. Pour J..., « *c'est le point négatif de mes démarches* », tandis qu'A... estime qu'ils ne l'ont « *aidée à rien* ». Il est important de relativiser ces critiques en raison du caractère extrêmement distendu du rapport des jeunes à cette institution, qu'ils ne rencontrent, pour la plupart d'entre eux, que le jour de leur inscription. Il s'agit d'un effet de la distribution des publics entre dispositifs, le Pôle Emploi déléguant massivement le suivi de ces jeunes en difficulté aux missions locales. **Si nos enquêtés retirent de leur interaction avec le Pôle Emploi l'image d'une institution fermée et peu soutenante, c'est sans doute, tout simplement, que leur situation ne relève pas d'elle et que celle-ci s'est contentée de les réorienter.**

La relation aux **missions locales** est largement documentée par les témoignages recueillis. Dans cette image très sombre d'un parcours d'insertion expérimenté dans la contrainte et l'insécurité, ces **dernières reçoivent une appréciation assez largement positive car elles parviennent à apporter des réponses aux problèmes rencontrés par les jeunes, et ce dans les termes mêmes où les jeunes se les posent**

- Dans un certain nombre de cas, les missions locales parviennent à occuper une position intermédiaire entre la formation et l'emploi. C'est par exemple grâce à la Mission Locale que cette jeune femme a pu se réorienter au bénéfice d'une proposition dans le secteur industriel et s'engager

dans un nouveau CAP. Selon son appréciation, « *le mission locale permet de renforcer son niveau* ». Même chose pour ce garçon qui, après diverses expériences, souhaite passer le concours de moniteur éducateur. S'il a déjà échoué une première fois, il apprécie particulièrement l'aide que lui offre la Mission Locale, où il a pu s'exercer au travers de simulations de l'épreuve orale, et qui lui a permis de rencontrer des professionnels ayant déjà siégé dans les jurys et bénéficier de leurs conseils.

D'autres exemples pourraient être mentionnés pour montrer que **le service rendu par la mission locale est particulièrement apprécié lorsque celui-ci vient apporter une réponse au sentiment d'insuffisance scolaire du jeune**, lorsqu'il lui permet de se réorienter vers une formation professionnelle en alternance, notamment. **La Mission Locale lui apporte en quelque sorte la « seconde chance » que l'école semble lui avoir refusé.**

- **La précarité "non protégée" rend difficile la construction d'un parcours comme espace d'expérimentation permettant d'élaborer un projet.** Les prestations offertes par la mission locale parviennent dans certains cas, à lever, au moins partiellement, cette difficulté. M..., par exemple, a pu s'assurer de son désir de travailler avec des personnes handicapées grâce à un « *stage d'observation dans un centre* », obtenu par le biais de la mission locale, et lors duquel il a « *accroché* ». Même observation dans le cas de L..., dont on a déjà signalé la situation socioéconomique très difficile, mais qui, cependant a pu faire « *plusieurs stage dans la vente* » grâce à la mission locale, pour finalement changer de projet par manque de débouchés et d'intérêt pour ce secteur. Elle décide alors de travailler avec les enfants. L'expérience décisive survient « *de mars à mai 2009, nouveau stage avec la mission locale (formation DEPRON-Aide) pour découvrir les "métiers à la personne". Au début, je voulais m'orienter vers les enfants : je fais un stage d'une semaine en maternelle, puis 2 semaines à l'hôpital pour découvrir le métier d'aide soignant. Le métier m'a plu, les contact avec les personnes âgées qui ont besoin de parler, les toilettes. J'ai préféré les personnes âgées aux enfants, d'autant plus que j'en suis entourée au foyer.* » Aujourd'hui L... est déterminée à devenir aide soignante et met tout en œuvre pour y parvenir. **On voit au travers de ces deux exemples comment les dispositifs et soutiens offerts par les missions locales permettent à ces jeunes de poursuivre un parcours d'auto construction au travers d'une série d'expérimentations, parcours qui, sinon, leur serait interdit par une hyper précarité qui oblige à « tout accepter ».**
- La mission locale est également décrite comme un **espace « décent », humanisé, qui s'oppose à la dureté du monde du travail, à la bureaucratie scolaire qui ne veut voir qu'un « élève », ou au Pôle Emploi où l'on se sent traité en « numéro ».** Les jeunes apprécient la qualité du lien noué avec le/la conseillère, le suivi et l'écoute. Ils se sentent considérés comme des *personnes* et ils ont le sentiment que leur avis et leurs préférences sont pris en compte.
- Enfin, l'aide de la mission locale **est valorisée parce qu'elle apparaît concrète, directement reliée aux problèmes pratiques du jeune et à ses besoins immédiats dans le cadre de ses démarches d'insertion.** Elle permet d'acquérir davantage de confiance en soi pour les entretiens d'embauche en organisant des simulations, elle aide à la réalisation des CV, elle centralise et trie les offres. Elle apporte également, dans certains cas, une aide matérielle jugée très précieuse, par

exemple lorsqu'elle aide à passer un permis de conduire, à accéder au logement, aux bons alimentaires etc...

La mission locale est cependant, parallèlement, la cible de critiques dont certaines relèvent d'une simple inversion des qualités louées ci-dessus. Certains jeunes rencontrés reprochent un manque d'efficacité (« *la plupart des gens qui y vont depuis longtemps n'ont pas bougé* », déclare ce jeune issu d'un quartier), l'inadéquation des offres proposées aux aspirations, l'écoute apportée étant alors jugée insuffisante, et même une certaine désinvolture : « *Il faut que ce soit moi qui propose, sinon ils ne proposent rien. Je trouve qu'on devrait voir le conseiller toute les semaines, là, une fois par mois, c'est pas assez* ».

Il est important de noter que ces critiques proviennent essentiellement de jeunes issus de quartiers prioritaires. Et on a relevé ce type de témoignages sur les deux sites sensibles de l'enquête (La Bastide à Limoges et La Jaloustre à Ussel) : les équipes ne sont donc pas en cause. Ce constat invite plutôt à **s'interroger sur l'adéquation des modes opératoires aux aspirations et aux besoins des publics des quartiers sensibles**. Le lien de confiance ne semble pas acquis, et les réponses n'apparaissent pas adaptées aux yeux de nombreux jeunes⁶⁸. A l'inverse, les jeunes rencontrés font confiance et jugent positivement le Centre Social de leur quartier lorsqu'il s'agit d'obtenir une aide dans les démarches d'insertion. Ces derniers opèrent précisément sur un registre de proximité, d'implication et d'engagement dans la vie du quartier. On peut penser que, pour une large part, le différentiel de crédit dont jouissent les deux institutions s'explique par ce lien de proximité construit par le Centre Social, qui lui permet de bénéficier d'un crédit de confiance *a priori*.

2.2.5 Conclusion et propositions d'orientations

Ces quelques données rappellent le syndrome dont souffre l'accès à l'emploi durable pour les jeunes: **le travail, en raison de l'hyper précarité dans laquelle il est expérimenté, tend en perdre son potentiel formateur**. La précarité pourrait constituer une occasion offerte aux jeunes d'expérimenter divers rôles professionnels afin de déterminer plus sûrement leurs aspirations véritables. Mais le manque de protection transforme la condition précaire en épreuve de survie obligeant à tout accepter et à viser « coûte que coûte » l'accès à la stabilité.

La première urgence qui pèse sur l'action publique en direction de la jeunesse est donc celle de la **sécurisation de cette condition précaire**. Diverses solutions ont pu être discutées à l'échelon national, et l'on sait que certains pays distribuent à cette fin des allocations y compris aux jeunes non-étudiants. Et il appartient sans doute aux autres échelons politiques et administratifs de s'interroger sur les modalités selon lesquelles ils pourraient, à l'intérieur de leurs prérogatives propres, contribuer à cette sécurisation. La création par l'état de l'allocation interstitielle liée au contrat CIVIS, les fonds d'aide aux jeunes et d'autres dispositifs mis en place par des collectivités territoriales (aide à la mobilité, au logement,...)

⁶⁸ Le « mal-vivre » des jeunes des quartiers face aux missions locales est très amplement illustré dans BEAUD S., PIALOUX M., *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard, 2003.

gagneraient sans doute en efficacité en évitant une forme d'empilage que les jeunes assimilent parfois à une forme de bureaucratie.

Le service rendu par les missions locales paraît appréciable, mais il ne présente pas la même efficacité pour tous les jeunes. Ces institutions semblent achopper sur une jeunesse de quartier porteuse de demandes et de besoins qui lui sont propres. L'enquête menée pour cette étude ne permet pas de s'avancer d'avantage, mais elle souligne la nécessité d'ouvrir cette réflexion, qui exigera sans doute d'être étayée par des investigations plus ciblées.

Enfin, l'étude rappelle l'importance centrale des réseaux informels dans l'accès à l'emploi. Et elle souligne les inégalités tant sociales que territoriales qui pèsent sur l'accès des jeunes à de tels réseaux. Ici encore, un chantier devrait être ouvert pour faire le bilan des initiatives existantes visant l'ouverture des jeunes vers des réseaux d'interconnaissance plus larges, et les divers supports qui pourraient être mobilisés ou imaginés afin d'abaisser les frontières qui empêchent les opportunités d'emploi d'atteindre les jeunes dans ces quartiers sensibles.

2.3 Vie familiale et décohabitation

La sphère scolaire et celle du travail sont le siège d'une expérience souvent malheureuse. L'une comme l'autre forment une promesse d'émancipation pour finalement, aux yeux des jeunes, la trahir. L'école *empêcherait de grandir* en infantilisant et en humiliant. Et l'emploi hyper précaire interdirait de construire un projet de vie selon une logique d'expérimentation en soumettant à une insécurité sociale trop forte.

Les sphères familiales et amicales se trouvent du même coup investies en contrepois de ces expériences malheureuses. La famille et les amis offrent des ressources pour grandir et devenir plus autonome. Mais le poids des contraintes scolaires et professionnelles vient également fragiliser ces deux espaces de socialisation pourtant plus informels et plus protégés.

2.3.1 Un cessez le feu générationnel

Le temps des conflits de génération semble bel et bien révolu. Les parents et la famille, dans les témoignages recueillis, sont l'objet d'un véritable plébiscite⁶⁹.

➔ Elle est valorisée comme un **espace soutenant et bienveillant**, souvent par opposition à un monde extérieur perçu comme hostile. Pour S. ..., « *la famille, c'est ce qu'il y a de mieux. On a qu'une fa-*

⁶⁹ Il s'agit bien sûr, là encore, d'une observation banale. Cf. par exemple la belle analyse des trajectoires de socialisation au sein de la jeunesse italienne par MACCARINI A., « Parcours civiles: éducation, capital social et culture civile chez les jeunes adultes en Italie », in, Cortéséro R., Dérouet J-L, *La socialisation politique des jeunes*, numéro spécial de la revue *Education&Société*, n°25 01/2010 (à paraître)

mille, qu'un père, qu'une mère. Mes parents ils savent que c'est la crise... alors ils patientent avec moi ». Cette affirmation est aussi vraie pour des parents de substitution. Ainsi cette jeune fille placée en famille d'accueil à 2 ans demande la signature d'un contrat jeune majeure pour « *rester dans sa famille d'accueil* » et continuer à bénéficier d'un cadre protecteur qui a su lui apporter « *de la tendresse, de l'amour et une éducation* ».

- La pacification des rapports entre les générations se manifestent dans la **faiblesse des conflits**, souvent décrits comme inexistant, ou comme relevant d'ajustements à la marge, de petites frictions inhérentes à la cohabitation au quotidien, mais n'engageant en aucune façon la qualité d'entente qui marque la relation. Dans la famille de A...., « *on s'engueule, comme tout le monde, mais sur des choses débiles, pas importantes, la lessive, le rangement...* ». Rien à voir avec un conflit générationnel qui porterait sur les valeurs transmises ou la place de l'autorité.
- **L'acceptation et la reconnaissance de l'autorité des parents** marquent les témoignages. A...., toujours, trouve normal que « *jusqu'à 15 ans, je ne pouvais pas trop sortir, et de 15 à 17 ans, c'est très surveillé, les parents savaient avec qui j'étais, j'avais des horaires fixes etc..* ».

2.3.2 Libéralisme éducatif et démocratie familiale

Cet équilibre entre les générations repose sans nul doute sur les évolutions contemporaines de la famille passant en quelques décennies d'un modèle statutaire à une modèle individualiste et négocié⁷⁰. Trois facettes, qui ressortent fortement dans les entretiens, fondent ce cessez le feu générationnel en dessinant les contours d'une sorte de contrat social tacite :

- **Le libéralisme éducatif** : les jeunes affirment bénéficier d'une liberté importante au sein de leur famille. Ils ne ressentent pas, dans leur majorité, les règles imposées à la maison comme attentatoires à leur autonomie, ni comme une entrave à leur vie adolescente, amicale ou amoureuse : « *Les sorties ? C'est possible, rarement de refus. Quand ça arrive, il faut l'accepter. Je sors pendant les vacances scolaires : bars, soirée entre amis, anniversaires, ...*
Les petits copains ? Ca ne me préoccupe pas vraiment. Mes parents n'y voient pas d'inconvénients, ça dépend du garçon en question. La plus part du temps, pas de problème. » (S...., lycéenne, 16 ans). Globalement, **la famille apparaît comme un espace accueillant pour vivre sa jeunesse.**
- **La démocratie familiale** : l'ordre familial n'apparaît pas comme l'œuvre d'un quelconque Pater Familias investi d'une autorité traditionnelle incontestée. Il fait au contraire figure d'œuvre collective, d'ordre négocié où les différents protagonistes établissent des règles et des principes au terme d'une discussion ouverte, où chacun, dans une relative égalité statutaire, se voit concédé un droit à la parole. Chez S...., toujours, « *nous recherchons toujours le compromis. Par exemple, si je veux sortir, il faut que je fasse telle chose. Je veux changer de portable, il nécessite un forfait plus important ? : je paye la différence. Personne ne perd, personne ne gagne. On est dans la confiance réciproque* ».

⁷⁰ De SINGLY F., *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 1993.

➔ **L'individualisme éducatif** : La transmission fondée sur des valeurs « fortes », et sur des orientations directives et déterminées, semble avoir laissé place à un souci pour le bien-être du jeune et le désir qu'il trouve sa propre voie.

Au dire des jeunes, les parents ne cherchent pas à imposer de principes de vie rigides, des préceptes moraux, religieux, politiques. La transmission des valeurs morales s'en tient aux « fondamentaux » de la civilité, le « respect » nous dit A....., « *tout ce qui est politesse, ils sont à fond là-dessus* », explique E.....

Les priorités affichés par les parents sont rarement totalement neutres, mais lorsque l'enfant dévie de l'avenir envisagé ou imaginé, l'attitude continue de se faire bienveillante et accompagnante. Les parents de J... « *la soutiennent dans ses choix* » car pour eux l'essentiel est « *que j'aille bien* ». A....., de son côté, n'a pas fait d'études supérieures, comme sa mère l'espérait, « *mais quand elle a vu que le BEP, ça se passait bien, elle a compris (...)* En fait le petit ébéniste, il trouve du boulot lui, et elle l'a compris ».

De façon générale, les jeunes décrivent moins des parents qui exigent la conformité à un modèle de vie prédéterminé que des parents « pygmaliens », qui aident, par leur regard bienveillant, à avancer dans la quête d'une identité proprement personnelle, et qui semblent prêts, le cas échéant, à renoncer à leur propres idéaux et ambitions pour *suivre* leur jeune dans la direction qui semble la sienne.

Dans ces conditions, **l'environnement familial est vécu comme particulièrement propice au travail d'auto-construction identitaire des années de jeunesse**. Il apparaît comme un lieu de formation de la personnalité qui répond à l'aspiration à une construction autonome de soi propre au modèle culturel de l'individualisme contemporain. **Le contrat implicite de reconnaissance de l'autonomie et de support à l'individuation fonctionne comme un « pacte » tacite sur lequel repose l'équilibre des relations entre les générations au sein de la famille. Il fonde leur caractère pacifié souligné à l'instant**. Les conflits et les crises surviennent précisément en cas d'accroc à ce pacte, comme dans le cas de M... dont la mère « *trop possessive* » est à l'origine de la rupture d'une relation sentimentale que ce jeune homme estimait « *durable* », en raison de sa mécontentement affichée avec la jeune fille. On comprend également, au vu de cette structure des relations familiales, le reproche des jeunes à l'égard d'une institution scolaire qu'ils jugent « *infantilisante* », alors même qu'ils jouissent d'une autonomie forte à la maison. Tout se passe comme si l'école ne parvenait pas à négocier avec son public le type de « *contrat d'autonomie* » qui régit les relations familiales et les rendent épanouissantes aux yeux des jeunes.

2.3.3 La famille à l'épreuve de l'école et du quartier

La famille n'est pas cependant un îlot préservé des pressions du monde extérieur. Le « pacte » décrit à l'instant achoppe sur deux difficultés : l'impératif de la réussite scolaire et les dangers du quartier.

La pression à la réussite scolaire tend à subordonner les principes individualistes et démocratiques qui régissent le pacte familial. Cette pression peut-être relativement bien vécue et considérée comme "normale" par les jeunes issus des milieux les plus favorisés et qui disposent des ressources leur permettant de faire face à cette pression. Les parents de J.... étaient « *beaucoup après elle* », lui disaient « *il faut que tu te donnes plus* », ne « *supportaient pas quand [elle] était punie* », et lui réservait « *une belle engueulade* » quand elle ne ramenait « *qu'un 12* ». Pour autant, J.... n'a « *jamais trouvé qu'ils avaient une grosse exigence* » et ne rapporte « *pas de sentiment de pression* ». Pourtant, même dans les familles des classes moyennes, l'exigence de performance scolaire entre en contradiction avec les normes éducatives individualistes et libérales. Ainsi, les parents de M..., élève en terminale ES, lui « *permettent de sortir si ça marche à côté (à l'école)* ». Quand à B...., qui s'étend longuement sur sa passion du rugby, il se rappelle avec une certaine tristesse à quel point, pour ses parents, « *le travail passait avant l'amusement (...)* *Si j'étais malade pendant la semaine, je ne pouvais pas faire de rugby le week-end parce qu'il fallait rattraper les cours* ». **Le « contrat social implicite » fondé sur les normes du libéralisme et de l'individualisme éducatif semble ainsi caduc face à l'impératif scolaire. L'harmonie des relations entre génération, autant que la dynamique identitaire de la « famille pygmalion », se trouve ainsi menacé par le culte de la performance scolaire.**

Les familles des quartiers populaires, particulièrement celles issues de l'immigration, se heurtent à des contraintes particulièrement fortes dans la mise en œuvre de ces modèles.

Tout d'abord, les tensions inhérentes à l'impératif d'excellence scolaire sont radicalisées, car les enfants sont plus mal armés pour faire face à la compétition scolaire. De plus, si une partie d'entre elles semble avoir épousé les contours d'une culture ouvrière qui modère l'indignité prêtée aux filières techniques et aux métiers manuels, **beaucoup de famille d'origine immigrée inscrivent la promotion sociale par l'école parmi les raisons d'être rétrospectives du projet migratoire. Les enfants, dans ces conditions, sont en quelques sortes soumis à l'injonction tacite de réussir s'ils veulent être « dignes » des sacrifices consentis par leurs parents**⁷¹. Les parents de F.... ont « *toujours été derrière, regardaient ce que je faisais. Ils disaient « tu ne feras pas la même chose que nous, il faut que tu travaille, que tu te battes* » (...) *Ne pas les décevoir, c'est réussir à l'école* ». La lucidité de F.... effraie par le poids qu'elle représente : elle sent bien qu'une part non négligeable du sens du parcours de ses parents dépend de sa propre réussite : « *Quand j'ai de bonnes notes, ils sont contents... A leurs yeux, ils ont accompli un rôle important, ils m'ont éduquée, ils étaient derrière moi.* » Et pour ces enfants d'ouvriers, l'image de l'échec transmis par le père lui-même, c'est la reconduction de son destin. Telles sont les exigences des parents de S.... : « *Avoir le bac, avoir un emploi, ne pas rester sans emploi ; qu'il vaut mieux travailler dans les bureaux que dehors comme maçon* ».

Ce dernier exemple montre que l'injonction comporte une dimension contradictoire. **Les parents veulent que leurs enfants les dépassent, deviennent des « bourgeois » pleinement assimilés à la société française. Ce faisant, ils leur demandent de nier leur origine, bien que la demande, évidemment inacceptable pour les deux parties, ne soit jamais clairement formulée.** Diverses stra-

⁷¹ Notons la grande banalité de cette observation récurrente dans toutes les enquêtes sur ce thème. L'une des plus récentes est ATTIAS-DONFUT C., WOLFF F-C, *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchainement des générations*, Paris, stock, 2009.

tégies sont empruntées par les jeunes pour gérer ces multiples contradictions. L'impossibilité de faire face aux exigences de la réussite scolaire peut par exemple les conduire à développer des pratiques routinières de **dissimulation**. Le regard parental doit être mis à distance car les parents *ne doivent pas voir* que le chemin pris s'éloigne de l'idéal cultivé en famille. **L'instrumentalisation d'une tradition familiale réinventée** constitue une autre option. Pour les garçons en particulier, l'appropriation zélée de codes culturels et religieux du pays d'origine est une manière de gérer leur impossibilité de satisfaire aux ambitions scolaires et professionnelles de leurs parents, en recouvrant une série de prérogatives que ces codes leur permettent d'imposer malgré tout. Le contrôle des garçons sur leurs sœurs dans les espaces publics, par exemple, relève de cette logique, alors même que les sœurs, souvent moins en difficulté sociale ou scolaire, ont un intérêt moins évident à reconduire ces codes.

La voie de la réussite peut être tout aussi périlleuse pour ces jeunes car elle les confronte à l'autre terme de la contradiction : le risque de trahir son origine dans une logique d'assimilation. Le témoignage de F....., sur ce point est poignant. Car sa quête promotionnelle s'associe à un refus violent de se laisser identifier à sa communauté d'origine, refus qui confine à l'arabophobie intériorisée. Pour elle, les attentes parentales consistent à ce « *que je ne sois pas comme d'autres personnes...* ». Et en effet, elle semble assez fière d'affirmer que « *il n'y a pas d'Arabes dans mes copains. (...) Ma meilleur copine est française... Les Arabes, j'aime pas trop, la mentalité... On a une mauvaise image des Français. Ils nous aiment pas, et ils généralisent que nous les arabes on est pas gentil. Moi je suis différente. Mes parents ils aiment bien que j'ai une copine française.* » Au fond, dans le projet promotionnel de F....., la réussite se confond à une sorte d'assimilation radicale qui mettrait fin à un état de « déviance » auquel correspondrait son origine maghrébine : « *La mentalité... mettre le voile, parler du coran... moi j'aime pas. Je veux être normale.* »

Les périls que le quartier fait courir aux adolescents constitue une autre hypothèque pesant sur le « pacte libéral » qui régule les relations entre générations. Lors de différentes enquêtes, nous avons pu mesurer la **crainte profonde des parents des quartiers difficiles de voir leurs jeunes happés par la culture juvénile de la rue et par ses tentations délinquantes.** Pour combattre une telle attraction, certains parents démontrent une mobilisation et un encadrement aux antipodes de l'image convenue de la « démission parentale ». On pourrait dire, en caricaturant à peine, que certains cherchent à « tenir leurs jeunes » en pratiquant une sorte de « tolérance zéro » éducative. Ils cherchent à défendre leur autorité par une sévérité parfois décrite comme omniprésente et intransigeante. Protéger les enfants du quartier, c'est aussi exercer une surveillance de chaque instant sur les fréquentations et les sorties des jeunes. Et il arrive bien souvent que cette attitude se double d'une valorisation explicite de modèles et de pratiques éducatives rigoristes et directives. Le plus important est alors de donner des « cadres » aux jeunes, de leur apprendre le respect des règles, le civisme, de leur donner des repères....

Ces conduites visant à "tenir" les jeunes se développent évidemment à contre-courant de tout libéralisme éducatif. Elles se traduisent, dans les propos des jeunes, par une panoplie d'attitudes qui va de la reconnaissance compréhensive de la rigueur parentale à la rupture. F.... comprend aisément que ses parents soient « *un peu durs... ils veulent pas qu'on sorte le soir* » car fondamentalement,

« ils ont peur qu'il nous arrive quelque chose, ils nous surveillent », et de toutes façons, F... « n'aime pas sortir ». De même pour S..., il semble normal que les parents attendent « qu'on leur fasse pas honte, de pas aller voler à droite et à gauche. » Dans ces conditions, l'égalité, la démocratie familiale, ne sont pas données mais apparaissent comme des conquêtes dans le cadre contraint du quartier. F... est fière de la confiance que lui accordent ses parents. Surtout, elle a acquis cette confiance en s'en montrant digne : « maintenant c'est la confiance... j'ai jamais rien fait, j'ai jamais eu de problème. Il faut la confiance. Moi j'aime bien, c'est des parents formidables. »

Naturellement, **cette surveillance rapprochée peut aussi être vécue comme une entrave à l'autonomie**. Pour N.... 19 ans, les relations aux parents sont « bien mais ça me saoule. Parce qu'ils sont toujours derrière et ça saoule. Ils me payent tout, ils s'en foutent. Ils sont toujours derrière, ils sont trop collés. Ils surveillent tout, les fréquentations, les sorties. Y'a une limite ! Ils veulent pas que je traîne avec n'importe qui et il faut qu'ils soient au courant de tout ». **Par delà l'exaspération pointe le risque de rupture**. C.... a récemment quitté le domicile familial pendant deux mois en raison de conflits avec sa mère, suscitant l'intervention d'une assistante sociale et d'un éducateur. Ce que C.... reproche à sa mère ? « C'est la mère, elle se pense comme l'autorité supérieure, même quand elle dit $4+4=1$ ». Face à cette mère qu'elle juge trop autoritaire, C.... a développé une effronterie radicale et assumée. Et c'est avec un mélange de compassion et de condescendance qu'elle décrit l'impuissance et le désespoir de ce parent face à cette enfant devenue incontrôlable : « Elle est désespérée. Quand elle m'emmène devant le collège, qu'elle me voit rentrer et qu'en fait j'y vais pas, elle peut rien faire... »

Plus on descend dans la hiérarchie sociale, plus les piliers de la famille souple et épanouissante décrite précédemment se trouvent fragilisés. L'équilibre et l'harmonie des générations risquent de se rompre, alors que les parents sont tentés de tourner le dos aux modèles éducatifs libéraux au profit de modèles statutaires et autoritaires.

2.3.4 Quitter ses parents

Lorsque la famille offre un cadre négocié à un projet d'épanouissement personnel tout en garantissant une liberté et une autonomie importante, la décohabitation perd son caractère de nécessité impérieuse. De fait, parmi les entretiens exploités, on trouve un seul cas où une volonté de décohabitation est affirmée dans le seul but de gagner en autonomie. De façon plus générale, la décohabitation n'est pas vécu comme une urgence, ni même comme une priorité, en raison des équilibres qui organisent la sphère familiale.

Cette affirmation doit cependant être immédiatement relativisée car l'ajournement des projets de décohabitation est presque systématiquement associé aux contraintes de la précarité. Autrement dit, **le relatif confort de la sphère familiale présente une opportunité que les jeunes utilisent pour gérer leur vulnérabilité économique**. Ce faisant, cette « solution » est choisie au détriment d'expériences de vie à distance des parents, en solo, en cohabitation, en couple « à l'essai ». **La vulnérabilité des jeunes les oblige à troquer les « risques » de la liberté contre la sécurité du foyer**

familial, et les détournent par là d'expériences formatrices dans le domaine résidentiel et conjugal. L'hyper précarité, ici encore, vient entraver le « travail » d'auto-formation qui incombe à la jeunesse. La cohabitation peut aussi être vécue comme une souffrance « *C'est dur pour une Maman de voir ses enfants sans emploi. Elle est avec moi, comme toute ma famille. Mais elle n'imagine pas, pas plus que moi, que je reste chez elle jusqu'à 45 ans ! Elle voudrait me voir comme ma grande sœur avec un boulot et un appartement* » témoigne cette jeune femme de 25 ans à la recherche d'un travail qui envisage de « *coucher quelque temps dans sa voiture...* » si une proposition d'emploi l'oblige à déménager.

Le projet d'installation en couple (dans une « famille de procréation ») est pour sa part l'objet de deux logiques d'ajournement. La première logique correspond à une **option pour l'expérimentation** : il s'agit de « vivre sa jeunesse », de connaître divers partenaires jusqu'au moment où l'on se sentira prêt et suffisamment mature pour tenter l'aventure de créer sa propre famille. Ce sont les jeunes les plus sécurisés professionnellement et par le biais des solidarités familiales qui développent ce type de conduite.

La seconde logique correspond à un ajournement pour raison économique. Les jeunes considèrent alors la stabilité dans l'emploi comme un pré requis à tout projet d'installation conjugale. Cette situation est très différente de la précédente car la jeunesse est alors conçue comme un temps improductif dont il faut sortir le plus vite possible. Elle correspond à un *ajournement contraint* de tout projet de vie, non comme un temps de formation et de maturation.

2.3.5 Conclusion et propositions d'orientations

La famille est plébiscitée et mobilisée comme un espace de construction de soi par une jeunesse qui peine à trouver de tels espaces dans les supports institutionnels que constituent l'école et l'emploi.

Mais cette fonction d'étayage est fragilisée, en particulier pour les familles les plus faibles, par le poids des logiques de quartier et par l'impératif de la réussite scolaire.

Ce constat peut convoquer l'action publique sur au moins trois types de chantiers :

- Celui de la revalorisation des filières de formation professionnelle. L'anxiété des parents et des jeunes à l'égard de l'école, et ses conséquences néfastes sur les équilibres familiaux, pourrait être plus facilement contenue si l'orientation vers un BEP n'était pas vécue comme une catastrophe et une condamnation à l'indignité sociale à vie
- Celui du soutien à la parentalité dans les quartiers populaires. Il conviendrait ici de développer une réflexion sur la propension de l'offre existante en la matière à mieux armer les parents face à l'épreuve que constitue l'attraction de sociabilités juvéniles potentiellement dangereuses pour leur jeune.
- Celui du rôle de la mémoire de l'immigration dans les relations entre générations dans les familles migrantes : comment aider les protagonistes, parents et enfants, à reconstruire un récit de leur his-

toire familiale permettant de nouer des liens plus simples et de développer des attentes réciproques plus réalistes ?

La famille apparaît aux jeunes comme une solution commode pour gérer la précarité en ajournant le projet de décohabitation. Il convient cependant de mesurer le coût de ce repli en termes de travail de maturation et d'accès à une autonomie subjective. La « famille refuge » empêche aussi de grandir. A ce titre il revient à l'action publique d'être sensible à une demande d'autonomie résidentielle malgré son caractère faible et velléitaire. L'aide à la décohabitation mérite de figurer parmi les priorités des acteurs publics même si elle ne répond pas à une demande forte.

2.4 Les loisirs et les pairs

La place des copains dans la vie des jeunes est aujourd'hui prépondérante et les groupes de pairs représentent désormais une sphère de socialisation à part entière.

2.4.1 La centralité des sociabilités juvéniles

L'importance des groupes de pairs dans la vie des jeunes rencontrés s'apprécie d'abord au temps passé en leur compagnie. La cohabitation familiale peut ainsi, dans certains cas, relever d'une sorte d'hôtellerie améliorée tant la fréquentation du domicile familial est réduite au profit des activités extérieures menées avec les membres du groupe amical. La possibilité de prolonger la sociabilité juvénile par les moyens électroniques de la communication à distance renforce encore davantage cette omniprésence des pairs dans la vie quotidienne : *msn* et *facebook* figurent dans le peloton de tête des centres d'intérêt rapportés lors des entretiens, et ils permettent précisément de « maintenir le contact », et de prolonger la coprésence dans l'espace privé de la chambre, ou à défaut au sein du domicile familial.

Cette centralité se manifeste également par la place que revêtent les sociabilités juvéniles dans la sphère scolaire. Les descriptions très négatives de l'expérience de l'école sont la plupart du temps contrebalancées par l'évocation de l'importance de la sociabilité juvénile au sein de l'enceinte scolaire. **Pour une grande part des jeunes rencontrés, l'école est (était) le siège de la vie juvénile. Et bien souvent, c'est là son principal intérêt.** La première image qui vient à K... lorsqu'il évoque le collège de son quartier est celle des copains : « *on se connaissait tous, une bande de potes, tous ensemble* », et lorsqu'on lui demande quels bons souvenirs il garde de sa scolarité, ce sont « *les potes* » qui lui fournissent sa première réponse. A... fournit, de son côté un témoignage sans ambiguïté : « *Le seul intérêt du collège, c'était les amis. Par contre les cours et moi...* ». Bien sûr, l'importance accordée aux amis au sein de l'enceinte scolaire peut ne pas être compensatoire d'un désinvestissement des apprentissages, mais quel que soit le rapport à l'école, cette importance ne se dément (pratiquement) jamais.

L'espace pris par les pairs dans l'expérience est tel qu'il conditionne, dans l'esprit de beaucoup de jeunes, leur épanouissement et leur engagement scolaire. L'expérience d'un déménagement

gement peut par exemple occasionner une cassure dans la scolarité, et c'est alors la séparation d'avec les amis et la difficulté de reconstruire un nouvel univers relationnel qui est placée à l'origine des difficultés scolaires rencontrées. C'est ce que nous explique J.... : « *Mon passage de Toulon à Ussel : tout dégringole, changement de tout, nouvelle vie. Il faut apprendre à connaître les autres, se faire connaître, pas la même mentalité. Je redouble ma classe de seconde car je veux passer en S. Mon redoublement ne sert à rien, je suis orientée en technique. A Ussel, l'ambiance est pourrie, chacun pour soi. Je suis nouvelle, beaucoup d'hypocrisie, de critique. C'est très différent de Toulon ...* »

A l'inverse, la qualité de vie que procurent les sociabilités juvéniles explique le caractère peu problématique de l'expérience de l'internat pour les jeunes soumis à des contraintes d'éloignement géographique :

Pour A...., l'internat, c'était « *la colo toute l'année* ». Et pour E...., « *au début, papa et maman manquent un peu puis on s'y fait ... on est tout le temps avec les copines etc.* »

S.... : « *En seconde, je découvre l'internat. Je suis avec 2 amies que je connais depuis la 6^{ème} : on se fait notre cocon.... à l'internat, on s'entraide les uns les autres de la même classe.* »

L.... : « *j'aime l'internat on est entre nous* »

M.... : « *En fin de 3^{ème}, il faut quitter ce collège adoré !... je me pose des questions sur ma capacité (envie) de passer en seconde générale. Il va falloir être interne (ce n'est pas possible autrement, il y a 1 heure de trajet pour le Lycée) quitter la petite maison. C'est difficile, mais il y a aussi du positif : la maison devenait source de stress.* »

V.... : « *Je n'avais pas envie d'aller à l'internat... On s'habitue peu à peu. Il y a une bonne ambiance, tout le monde a besoin de s'entendre avec tout le monde, c'est sympa...*

Si c'était à refaire ? Si je n'étais pas interne, l'ambiance de l'internat me manquerait. »

Ainsi comme pour le collège et l'école élémentaire on constate que pour ces jeunes, issus du milieu rural, l'internat peut favoriser une forme de mixité sociale et proposer aussi un cadre jugé soutenant pour le travail scolaire :

S... : « *à l'internat, on s'entraide les uns les autres de la même classe, les profs nous apportent de la méthode* »

S.... interne dans un LEP : « *Je suis interne. Ça me plaît bien, j'y trouve plusieurs atouts : le travail scolaire est cadré, je peux regarder la TV deux soirs par semaine au foyer. Chaque jour, j'ai une heure de temps libre avant les repas pour prendre ma douche et voir mes copains.* »

2.4.2 Une espace d'auto-socialisation affinitaire

C'est sans doute en référence à cette expérience au sein du groupe des pairs que la notion « d'auto-socialisation » développée en première partie acquiert tout son sens. Pour les jeunes, la vie amicale exerce une influence forte sur la formation et la définition de soi, mais à la différence de sphères scolaires, familiales ou professionnelles, ces jeux d'influences surviennent dans le cadre de relations choisies.

Les amis ont des avis qui comptent. Ils font figure « d'autrui significatifs » au sens où les échanges entretenus avec eux engagent vers une activité réflexive sur soi et sur ses propres choix. Pour A...., les amis « *nous ouvrent les yeux, nous permettent de juger autrement, de peser le pour du contre...* ». M... apprécie pour sa part que ses amis n'aient « *pas peur de me dire ce qu'ils pensent. (...) ils me ramènent à la raison si besoin* ». **Les pairs présentent une portée formatrice importante pour ces jeunes car ils sont le support d'une prise de distance réflexive sur soi-même, par le détour de leur regard à la fois bienveillant et critique.**

A ce titre, **les amis font figures de « pygmaliens »**, au même titre que les parents : ils aident à « devenir soi-même » par un regard bienveillant qui fonctionne aussi comme un miroir autorisant un retour réflexif et critique sur sa propre identité⁷². Du même coup, ils exercent une influence profonde sur les conduites du jeune. Cette influence fournit par exemple une explication aux difficultés ressenties pour s'investir dans la scolarité, lorsque les amis n'engagent pas à jouer le jeu de la situation scolaire. A..... n'a pas vraiment été sage à l'école, mais elle « *était entraînée par les autres* ». Et les fluctuations de ses résultats lui semblent parfaitement corrélées aux modifications survenues dans sa vie amicale : « *Les copines de 6^{ème} étaient turbulentes ; celles de 2^{nde} étaient calmes* ».

Mais à la différence des parents, les amis sont des pygmaliens que l'on choisit. Du coup, le « choix » des amis présente la signification, extrêmement forte, de **participer d'un projet identitaire. Les jeunes tentent de s'insérer dans des cercles amicaux composés de ceux auxquels ils veulent ressembler.** Nouer des relations amicales revient à *choisir ceux qui sont tels que je veux être*, pour qu'ils me permettent d'accéder à un type bien déterminé d'identité et d'authenticité personnelles. Ces mécanismes sont peu visibles dans les milieux les plus favorisés, où ils jouent sur des nuances subtiles de « genres » et de « styles » propres à la culture juvénile, souvent peu lisibles pour les adultes (combien d'adultes sont sûrs de bien saisir la signification de l'attrait de tel ado pour le milieu « emo », et les nuances qui le sépare du style « gothique » ?). La signification du « choix des amis » présente un relief bien plus grand s'agissant de jeunes évoluant dans les milieux les plus contraints, particulièrement ceux des quartiers difficiles. On se souvient de F.... et de son empressement à s'entourer d'amitiés « française » plutôt « qu'arabes ». Au travers de cette stratégie relationnelle, F.... poursuit un travail d'auto-construction dans lequel elle cherche à se définir par opposition au monde de la « zone », représenté, à ses yeux, par les jeunes de son quartier, et dont les insignes identitaires englobent, pour elle, on l'a vu, des mots-codes tels que « coran » ou « voile ». De façon beaucoup plus nuancée, S... raconte comment il effectue un « tri » dans son cercle relationnel en fonction du type de « chemin » que lui-même entend emprunter : « *Les copains, c'est les copains du quartier. Mon cercle amical a évolué. Mais je traîne pratiquement avec tout le monde, mais y'a des moments où je vois plus certains que d'autres. Il y en a, le soir, ils vont picoler... Moi je vais plus avec ceux qui sont comme moi, qui picolent pas ni rien, on passe des soirées ensemble* ».

⁷² Sur cette métaphore de « l'effet pygmalion » au sein de la famille et des relations amicales, cf. De SINGLY F., *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 2000

Enfin, **le groupe des pairs, contrairement à l'univers familial, constitue un espace d'échanges sur les dimensions spécifiquement juvéniles de l'expérience.** Il permet de « socialiser » les épreuves de la jeunesse, de les mettre en distance dans un entre-soi protégé de l'intrusion des institutions et de la famille. Selon M... , avec les copains, « *on peut parler plus facilement qu'aux parents. Ils comprennent mieux. J'ai plus de facilité à parler qu'avec les parents sur des trucs délicats.* » De même, selon B... , avec les copains, « *on ose se dire plus de choses qu'en famille.* » **Cet espace protégé est important car il permet de mettre à distance et de relativiser les injonctions institutionnelles et familiales.** Par la discussion, la mise en commun des inquiétudes, des peines et des espoirs, les jeunes trouvent dans cet entre soi la possibilité de se dégager de l'emprise des institutions et du cercle familial. Souvent, cet univers des sociabilités juvéniles est décrit comme une sorte de contremonde discret où les pressions et les conventions sociales sont mis en suspend : ce sont ces espaces où l'on se « lâche », où l'on transgresse les codes sociaux et où l'on joue avec les limites. Parfois, cet espace est même décrit comme un lieu de ressourcement « hors du monde », comme dans le cas d'A... qui court les festivals de musique, et qui apprécie particulièrement cet « *impression de décrocher de la civilisation. Dormir dans une tente, avoir rien pour se laver, mais c'est pas grave, pendant un week-end on s'en fout...* »

En développant ces espaces en retrait des contraintes du monde « adulte », du travail ou de l'école, les jeunes peuvent alors se *positionner*, par les vertus d'un détour extérieur, par rapport aux injonctions auxquelles ils sont soumis. Comment comprendre par exemple, si ce n'est par la grâce de tels espaces de relative liberté, que certains parviennent à se dégager de l'emprise des catégories scolaires, et à se dresser en individu digne et volontaire face au « *bourrage de crane de la société sur l'école et les études supérieures* » ?

2.4.3 Socialisation par les pairs et contraintes territoriales

Le groupe des pairs est devenu une espace de socialisation à part entière, qui étaye fortement le travail de construction identitaire des jeunes d'aujourd'hui. Il en va cependant de cet espace comme de celui de la famille : ses vertus socialisatrices varient suivant les milieux et les territoires, créant, ici encore, une inégalité des chances d'élaborer une identité positive.

On observe tout d'abord que **plus les situations des jeunes sont contraintes, plus le groupe des pairs est valorisé pour ses vertus protectrices d'entraide et de solidarité, plutôt que pour son caractère libre et électif.** Cette dimension, peu présente chez les lycéens rencontrés, ou parmi les jeunes des classes moyennes les mieux sécurisés, est en revanche omniprésente dans les quartiers populaires, au point, dans certains cas de constituer le seul élément de valorisation du cercle amical. Ainsi, pour N... , « *les copains, ça peut tout t'apporter... si y'a un souci... ils peuvent te prêter de l'argent...* ». Et pour S... , les copains, « *c'est pour ne pas se retrouver seul, c'est pouvoir compter sur quelqu'un quand il y a un problème, quelqu'un à qui se confier...* ».

Surtout, ces jeunes sont soumis aux injonctions paradoxales de l'école et de la famille, qui les soumet à une exigence de réussite à laquelle il leur est difficile de répondre, autant par manque de ressources sociales et culturelles qu'en raison d'un lien filial qui s'en trouverait fragilisé. Et **le groupe peut facilement proposer une réponse « par le bas », à ces difficultés. Il se révèle alors enfermant et peut prendre les traits d'un univers « total »**. Cette « logique de ghetto »⁷³ apparaît aujourd'hui comme une réponse de plus en plus fréquente que les jeunes des quartiers populaires fournissent à l'impossible épreuve de la construction de leur identité. Cette logique s'appuie sur une image morale de la société opposant un « nous » vertueux, associé à la communauté et aux liens internes au quartier, à un « eux » désignant un environnement social diabolisé, identifié au vice et à la malveillance, auquel est imputé l'essentiel des souffrances endurées. Cette logique de ghetto, peut conduire à un *enfermement volontaire dans le quartier* et à une identification exclusive à une identité et une communauté populaire « magnifiées ». Certains groupes de jeunes, par exemple, se terrent dans leur territoire, évitent d'en sortir et ne se déplacent qu'à plusieurs, comme s'il s'agissait de transporter avec soi une parcelle du quartier pour se protéger des périls propres à un monde extérieur hostile. Avec la logique du ghetto, les jeunes gèrent leur difficulté à former un sentiment d'identité personnelle en se protégeant du mépris et du sentiment d'échec par le renversement des valeurs et par l'aliénation de l'identité personnelle à celle du groupe. Le sentiment d'intégrité est préservé car l'individu se vit comme membre d'un groupe vertueux persécuté par la société. Et la société est conçue comme pur antagonisme sans issue entre une « eux » tout en malveillance et un « nous » chaleureux et vertueux.

Certains jeunes de l'enquête affirment ainsi en premier plan une identité référée au groupe d'appartenance. Dès le début de notre entretien, N... déclare ainsi : « *Je suis un gars de quartier. J'y ai toujours été.* » Le quartier fait figure d'espace protégé, siège d'une sociabilité quasi-communautaire où il fait « bon vivre » et dont il n'est pas question de s'éloigner : « *Avant, pour moi, il n'y avait que le quartier. Que le quartier : les jeunes grandissent dans un environnement où tout est beau, où il y a la confiance. Ça marche beaucoup sur la confiance, sur la parole des autres. Et on avait l'impression que le monde à l'extérieur était plus dur.* »

Mais si le quartier protège, il fonctionne aussi comme une prison qui interdit de développer une identité plus proprement personnelle. Le quartier constitue un tissu d'interconnaissance aux mailles trop serrées, qui empêche d'avoir une existence privée. S... , par exemple, explique qu'il ne se forme pas de couples sur le quartier. « *C'est plutôt rare. Quand il y a des couples, c'est des filles d'autres quartiers. Sortir avec une fille du quartier, ça se fait pas, c'est les sœurs des potes.* » Le groupe, de la sorte, se fait ingérant dans les affaires privées de chacun et sanctionne assez durement ceux qui ne suivent pas ses règles implicites par le jeu des réputations. N... ne cache son exaspération face à cet environnement intrusif où « *tout le monde se connaît, c'est pourri* ». Elle évoque les fameux « radars », ces voisins qui passent leur vie accrochés à leur fenêtre, à observer les allés et venues, et qui propagent les rumeurs, font et défont les réputations. Et de conclure : « *tout le monde est au courant de tout, t'as pas de vie privé, on peut rien faire, on peut rien cacher* ».

⁷³ LAPEYRONNIE D. 'Racisme, espace urbain et ghetto', in M Bouchet (ed.), *Discrimination et ethnicisation. Combattre le racisme en France*, Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 2005,

Avec la logique de ghetto, les jeunes aliènent ainsi leur identité personnelle à celle d'un groupe qui exerce alors une pression à la conformité de nature quasi totalitaire. Le groupe des pairs, assemblée de « pygmaliens » soutenant la libre construction de soi, se renverse en son contraire et devient le tombeau de l'identité personnelle.

A cette jeunesse « interdite » des quartiers urbains sensibles, il convient d'ajouter les obstacles spécifiques qu'estiment rencontrer certains jeunes des zones rurales. Pour ceux qui ont l'expérience d'univers plus urbanisés, le secteur rural et semi-rural peut faire figure de désert où manquent tous les supports qui permettent « normalement » de « vivre sa jeunesse ». C'est très précisément le sentiment de J... : « *A Ussel, il n'y a rien : pas de magasins (hors de prix ou moches) ; la mairie propose des activités, mais je n'y vais pas : c'est pour les plus jeunes. Il y a bowling, patinoire, karting aux alentours : mais obstacle de la voiture. Pas de vraies boîtes de nuit, de vrais bars : il faut aller à 100 bornes, revient cher. Il faudrait plus de liberté pour les jeunes, une zone commerciale pour attirer les jeunes, leur donner du boulot et les laisser se faire plaisir. Les bars le soir ou les week-end : c'est une façon de profiter de la vie. Mais la police oblige à fermer à telle heure, pas de musique, pas de bruit. Du coup, on reste chez soi, on se morfond, on n'a plus envie de rien.* »

2.4.4 Conclusion et propositions d'orientation

Le rôle du groupe de pairs doit être perçu positivement comme un élément fondamental de la dynamique de prise d'autonomie des jeunes. Les pairs sont des « pygmalion choisis » qui permettent de développer un regard réflexif sur soi-même à partir de modèles identitaires variés. Ce constat invite à relativiser fortement le regard pathologisant sur la « jeunesse comme risque » et sur la nécessité impérieuse d'un encadrement systématique des loisirs visant leur domestication dans le cadre policé des équipements d'animation. Ceux-ci ont leur rôle et leur utilité, mais ils doivent respecter l'exigence d'autonomie des jeunes et tolérer la formation d'un monde adolescent au moins partiellement soustrait au regard des adultes. Car c'est dans ce monde pleinement approprié comme « sien » que les jeunes peuvent faire l'expérience de leurs aspirations propres, de leurs orientations profondes, et développer à distance critique des injonctions institutionnelles, une authenticité qui leur permettra, plus tard d'assumer leurs choix comme leur appartenant véritablement.

Les conséquences politiques sont claires : non pas se défier des groupes constitués, non pas tenter d'enrayer des sociabilités (post-)adolescentes trop facilement stigmatisées comme « à risque », mais soutenir une structuration de ces groupes de telle sorte qu'ils puissent remplir de façon optimale leurs fonctions positives. **L'urgence est donc, en premier lieu, à la reconnaissance de l'importance et de la valeur positive de ces sociabilités dans l'offre et les dispositifs destinés aux jeunes.**

La réflexion de l'acteur public doit alors viser la levée des freins à la constitution de ces sociabilités dans leurs figures les plus positives. La question du désenclavement des publics des quartiers populaires, encore une fois, doit être placée en haut de l'agenda politique : en quoi l'offre exis-

tante, en matière éducative, dans le domaine de l'animation, prévient-elle la clôture des groupes des jeunes des quartiers sur eux-mêmes et sur des fonctionnements qui étouffent l'individualité. Il y a là un chantier vaste et complexe, qui mériterait bien sûr une étude et une réflexion dédiée. Et cette question du désenclavement se pose aussi pour les espaces ruraux où certains jeunes énoncent clairement, on l'a vu, une demande "d'urbanité". Ici encore, la question de la mobilité et des dispositifs visant sa facilitation, se trouve posée.

3. CONCLUSION

« Ne pas avoir de rêves trop grands » A..., 18 ans, Lycéenne

Cette étude décrit la jeunesse comme un *travail* : c'est le temps que consacre l'individu à la production de son identité d'adulte. En elle-même cette perspective comporte une dimension politique forte : **la jeunesse n'est pas un risque mais un temps productif pour l'individu comme pour la société, et le rôle du politique est moins de chercher à prévenir un quelconque « risque jeunesse », que de soutenir ce travail productif afin qu'il parvienne au meilleur résultat.** C'est à un déplacement du regard que nous sommes invités : ne plus voire la jeunesse comme un temps « négatif », au sujet duquel on dira éventuellement qu'il « faut bien que jeunesse se passe », mais alors "que le plus tôt sera le mieux"... Au contraire il nous faut percevoir la jeunesse comme un temps *positif et productif*, comme une *tâche* qui incombe à l'individu soutenu ou entravé par la société. L'intérêt collectif, comme celui de la *personne*, est alors que cette « tâche » soit accomplie le mieux possible, y compris si cela doit prendre du temps⁷⁴ ...

Cette étude propose également un état des lieux assez sombre : **les jeunes rencontrés au cours de l'enquête sont habités par un sentiment de vulnérabilité sociale et économique, et par la crainte de l'avenir⁷⁵.** Si les territoires et les milieux sociaux pèsent sur les processus en jeu, **ce diagnostic conserve une valeur transversale** et peut être considéré comme valide pour la quasi-totalité des populations rencontrées. Surtout, **cette fragilité de la jeunesse se pose comme une entrave et un frein à la dynamique d'auto-socialisation.** L'école, censée faciliter la maturation des personnes, échoue régulièrement en confrontant les élèves à une image dépréciée d'eux-mêmes et en les orientant selon des mécanismes vécus comme ignorants des subjectivités. Le travail, pourtant culturellement défini comme une source d'épanouissement individuel, peine à s'ouvrir aux yeux de nouveaux entrants comme un espace d'accomplissement, en raison d'une hyper précarité qui rend difficile de faire valoir ses choix et préférences.

Les jeunes réinvestissent alors massivement les sphères « proximales » et informelles de la famille et des sociabilités amicales. L'une comme l'autre font figures, tout à la fois, de cocon protecteur contre un monde extérieur hostile, et d'un espace épanouissant favorable à la construction et à la découverte de soi. Mais ces sphères restent soumises aux tensions de la fragilité économique et des ségrégations territoriales, et elles se retournent facilement, lorsque ces tensions sont trop fortes, en espaces de contrainte et de forclusion pour des subjectivités fragilisées.

Le « proximale » se referme alors sur le jeune selon un mouvement que l'on peut décrire comme un *renoncement à la liberté au profit de la sécurité*, sécurité rendue bien trop précieuse par le contexte d'extrême vulnérabilité. En matière d'emploi, il faut prendre « tout ce qui se présente » afin d'assurer un revenu, aussi maigre soit-il. Les projets de décohabitation sont ajournés car le relatif confort du foyer familial permet de gérer à moindre frais la précarité dans l'emploi. Et lorsque la stigmatisation et le racisme assiègent une jeu-

⁷⁴ Si l'on reprend l'exemple des pays nordiques, la barrière des 30 ans y est généralement considérée comme un terme raisonnable à la période de tâtonnement durant laquelle l'individu « se cherche ».

⁷⁵ Ce diagnostic rejoint pour partie celui de GALLAND O., *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?*, op. cit.

nesse urbaine promise à la relégation spatiale, l'enfermement dans le quartier permet de se protéger, même si son mode de fonctionnement intrusif empêche d'exister pleinement. Et si l'espace ne nous avait pas manqué, il aurait fallu décrire le rapport de ces jeunes à l'avenir, l'extrême modestie de leurs aspirations, réduites bien souvent au simple souhait de *ne pas être exclu*, d'accéder aux formes élémentaires de la stabilité qui figurent, à leurs yeux, la « normalité » sociale (un travail stable, une famille, un logement).

La question territoriale figurait au cœur de cette enquête. Ses résultats appellent deux remarques.

La première concerne les clivages "verticaux". L'opposition traditionnelle entre le "haut" et le "bas" de la hiérarchie sociale, entre les élèves des filières générales et les enfants des classes moyennes et supérieures d'un côté, et les enfants des milieux populaires de l'autre, n'a rien perdu de sa force structurante sur les inégalités. Elle opère essentiellement sur un mode "quantitatif", ceux "d'en haut" ayant davantage de ressources pour accomplir leur "travail" identitaire.

La seconde remarque concerne les clivages spatiaux. L'opposition rural / urbain ne nous semblent pas présenter une amplitude réellement significative. Quelques problématiques « spécifiquement rurales » se dessinent : la mobilité, le positionnement par rapport au lieu (attachement ou « désir d'urbanité »)... Mais ces différences semblent finalement assez marginales au regard de ce qui relie les différentes fractions de la jeunesse : la dynamique « d'auto socialisation » et les ressources inégales pour faire aboutir cette dynamique – inégalités déployées alors sur l'axe vertical évoqué à l'instant.

En revanche l'opposition entre les quartiers prioritaires et le « reste » des territoires semble beaucoup plus discriminante. Par delà les différentiels de ressources, c'est la *nature même* des problèmes qui paraît singulariser, pour partie, l'expérience des jeunes dans ces espaces. La ségrégation territoriale produit ses propres inégalités repérables dans l'offre scolaire, dans l'accessibilité des opportunités professionnelles, ou encore dans la présence plus diffuse de stigmates accolés à certains quartiers. L'expérience migratoire, en tant qu'histoire familiale et comme confrontation au racisme, génère elle aussi des difficultés spécifiques qui handicapent encore davantage ces jeunes dans leur effort pour « devenir adulte ». De même, le « système social » des quartiers expose les relations familiales et les jeunes à des difficultés sans commune mesure avec ce qui est vécu ailleurs.

Ces considérations conduisent à rappeler la nécessité de politiques jeunesse orientées vers l'étayage du travail de construction identitaire du jeune. Mais elles conduisent également à **rappeler l'importance des politiques sociales d'une politique de la ville comme tentative de réponse à des inégalités territoriales présentant une logique propre.** En ces temps d'incertitudes sur l'avenir des politiques urbaines, il semblait important de rappeler que la singularité des territoires où elles s'appliquent demeurera, quelques soient les orientations futures de l'action publique les concernant.

Talence, le 7 juillet 2010

Régis CORTÉSÉRO
Cabinet ARESS

Avec le concours du CREAHL

ANNEXES

- ➔ Remerciements
- ➔ Guide d'entretien
- ➔ Livre Blanc
- ➔ Profil des jeunes rencontrés

Remerciements aux personnes qui nous ont permis de rencontrer les jeunes interviewés.

CREUSE

- Mme Linette THOMAS (CPE) Lycée Eugène JAMOT AUBUSSON
- Mme Chantal ATON directrice de la mission locale de la Creuse
- Mme Sylvie POIRIER et Mme Véronique LAPIERRE conseillères professionnelles à la mission locale de la Creuse
- M Dominique MERCUSOT directeur du centre social de Budelière
- Mme Madeleine DEBIEN conseillère technique à la DDASS de la Creuse

CORREZE

- M Thierry EXERTIER responsable jeunesse à la Mairie d'Ussel
- Mme Françoise JOUVE directrice de la mission locale de l'arrondissement d'Ussel
- Mme Françoise LAUGIER proviseure du lycée Bernard de Ventadour
- M Jean Michel RIOUX assistant social au centre médico-social départemental
- Mme Viviane THEIL directrice du FJT d'Ussel

HAUTE VIENNE

- M Chabannes ABOU directeur du centre social de la Bastide
- Mme Agnès ROBUCHON directrice de la mission locale de l'agglomération de Limoges
- Mme Catherine de BARBERIN conseillère professionnelle à la mission locale de l'agglomération de Limoges

Et à

- Mme DELAUX directrice de la DRASS du Limousin
- Mme Lise Marie LUNEAU inspectrice principale à la DRASS du Limousin

Pour la confiance qu'elles nous ont accordée pour ce travail.



Talence, le 09/10/2009

OBSERVATOIRE SOCIAL DU LIMOUSIN

GUIDE D'ENTRETIEN JEUNES

Enquête ARESS / CREAL / DRASS

1. Présentation

➤ **Rappeler**

- Les objectifs de l'étude : mieux connaître les trajectoires scolaires, familiales, professionnelles, personnelles, des jeunes de 16 à 25 ans afin de réfléchir à l'amélioration des dispositifs et des aides publics.
- Les garanties d'anonymat pour les personnes interrogées.
- Le caractère volontaire de l'entretien : quelles que soient les circonstances dans lesquelles le jeune a donné son accord (il s'agira, dans la plupart des cas, d'un "faux" accord), il peut mettre un terme à l'entretien au moment où le souhaite.

➤ **Demander et bien noter :**

- Prénom / âge
- Situation scolaire / professionnelle / résidentielle
- Nombre de frères et sœurs / position dans la fratrie
- Profession des parents (le cas échéant : celle exercée avant la retraite)
- Noter le quartier : s'agit-il d'un quartier prioritaire / "difficile" / stigmatisé...

Si tu repenses à ta trajectoire depuis le début du collège, quelles ont été les expériences les plus formatrices ? Quelles sont les personnes ou les situations qui t'ont le plus fait évoluer ?

Cabinet ARESS

16 Avenue de Breuil - 33400 TALENCE - Tél. 05.56.38.56.00. - Fax 05.56.38.56.09. - Mobile : 06.85.43.84.23.

email : contact@aress-atelier.com - site : <http://www.aress-atelier.com>

Siren : 349 029 926 NAF 7022Z

2. L'école

- Quelle est ta trajectoire scolaire ? (identifier les établissements successivement fréquentés, les filières, les diplômes obtenus ou non)
 - Le choix de ces établissements : tous les jeunes du quartier vont-ils dans ce collège (puis ce lycée) ; pourquoi contourner (ne pas aller au collège / lycée du quartier) ; comment contourner (choix d'option ?). Le cas échéant, comment les parents / le jeune ont-ils su qu'il "fallait" éviter tel ou tel établissement et la façon de le faire (lettre rectorat, choix de langues rares etc.)
 - Comment se sont faites les orientations successives (identifier les sources d'information, les conditions de l'orientation – imposée ou non – l'espace laissé aux goûts et aux préférences, les principaux protagonistes – parents ; frères / sœurs ; enseignants, conseillers d'orientations, autres professionnels...)
- Les bons et les mauvais souvenirs (de chaque établissement) ? Faire développer, explications...
- Comment les changements d'établissements ont été vécus ? Le passage du collège au lycée : quelles difficultés ?
- Les résultats scolaires (au collège / au lycée) :
 - Comment tu te situes (situais) dans tes classes (peloton de tête, dans la moyenne, dans la "queue")
 - Est-ce qu'il y a eu des hauts et des bas, des moments de ruptures ?
 - Comment expliques-tu tes résultats ?
 - Difficultés / facilités à apprendre
 - La volonté / la motivation/le travail
 - Des circonstances particulières (exemple : pas d'espace pour faire les devoirs...)
 - Des problèmes personnels / familiaux
- De façon générale, qu'est-ce qu'il faut pour réussir à l'école ? Quelles sont les circonstances favorables / défavorables
- De façon générale, dirais-tu que tu aimes / que tu n'aimes pas l'école
 - Développement : ce qu'on aime / aime pas et pourquoi
 - Est-ce qu'il y a des matières que tu préfères (pourquoi => rôle de l'enseignant ?)
- Les projets d'avenir :
 - Lesquels ?
 - Comment ont-ils évolué au cours du temps ? Dans quelles circonstances ?
- Quelles aides rencontrées pour le travail et la vie à l'école ? A qui on peut s'adresser quand on a un problème ? Parents, amis, soutien scolaire associatif, assistantes sociales / infirmières de l'école, autres adultes... ?
 - Avis sur ces aides
 - Pour les professionnels (enseignants / CPE / service associatifs etc.) : circonstances de la mise relation
- L'apprentissage :
 - Dans quelles conditions as-tu pu intégrer une formation par alternance

- Comment s'est fait le choix du métier ? du CFA ? quelle aide pour trouver un employeur/un CFA?
 - Comment juges-tu cette expérience par rapport à ton expérience à l'école ? Quelles sont les différences ?
 - Rencontres-tu des difficultés en tant qu'apprenti
 - Quelles sont les principaux avantages et les principaux inconvénients de la situation d'apprenti
 - (si formation achevée) Pour trouver du travail, cette formation t'as-t-elle été utile ? Combien de temps avant de trouver du travail ? Combien de candidatures présentées ?
- La Fac :
- Par rapport au lycée : quelles différences ?
 - Quelles difficultés rencontrées dans la vie d'étudiant ?
 - D'adaptation à l'enseignement
 - D'adaptation au "monde" étudiant (les sociabilités, les sorties etc.)
 - L'autonomie domestique en cas de décohabitation
 - Situation matérielle (quelles sources de revenu ; nécessité d'avoir un "job" etc.)
 - Quels soutiens en cas de difficulté : familles, amis, enseignements, services sociaux.... Appréciation sur les professionnels et les services éventuellement rencontrés
- Moyen de transport utilisé pour le trajet domicile/établissements scolaires successifs ? Les horaires ? Appréciations : établissement trop éloignés ? système d'acheminement satisfaisant ?
- Tous les cas sauf non-scolaire : Aujourd'hui, comment vois-tu ton avenir scolaire ? D'après toi, quelles sont tes chances d'accéder au niveau scolaire visées (sur un échelle de 1 à 10)? Quelles sont les difficultés que tu pourrais rencontrer ?
- Finalement, tu dirais que l'école t'as apporté (t'apporte) quoi ?

3. Le travail

- Trajectoire depuis la fin de la scolarité (emplois occupés, période de chômage indemnisé, non indemnisé, sources de revenu successives etc.)
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées (si possible, obtenir des récits assez détaillés)
- Les principaux obstacles pour accéder à l'emploi : la rareté des emplois ? Ton niveau de formation ? Un problème de mobilité (pas de véhicule, pas d'emploi à proximité etc...)
- Est-ce que tu serais prêt à déménager pour un emploi ? Jusqu'à quelle distance tu es prêt à accepter un emploi ?
- Quelle aide de la part de la famille ?
- Quels soutiens / aides / services en dehors de la famille :
- Assistantes sociales / éducateurs
 - Mission locale
 - Pôle emploi
 - Circonstance du recours à ces services
 - Nature de la demande
 - Appréciation ; comment ces services pourraient être améliorés ?

- Quel est ton regard aujourd'hui sur le monde du travail ? Ce qui est difficile ? Ce qui ne l'est pas ?
- Comment vois-tu ton avenir dans ce monde ? Comment te vois-tu dans 10 ans ?

4. La famille

- Les relations avec les parents :
 - Comment les décrirais-tu ? Sont-elles satisfaisantes ?
 - Comment elles ont évoluées depuis les années collège
 - Y'a-t-il eu des moments difficiles, des moments de crise ? (le cas échéant, obtenir des précisions, un récit subjectif)
 - Les conflits et les tensions au quotidien : à quel sujet ? Comment les choses rentrent-elles dans l'ordre ?

- "L'éducation"
 - Comment tes parents gèrent tes sorties / fréquentations etc. Quelles limites ils posent ? Est-ce qu'on peut discuter... négocier...
 - Comment s'y prennent-ils quand ils veulent obtenir quelque chose de toi ?
 - De façon générale, tu dirais que tes parents sont plutôt sévères, qu'ils sont ouverts à la discussion... comment tu décrirais leur type d'éducation ?
 - Est-ce que tu as l'impression que certaines choses comptent particulièrement pour eux ? Des valeurs, des principes qu'ils veulent te transmettre ?

- Les parents et l'école
 - Quelle attitude ont-ils par rapport à tes résultats scolaires ?
 - Est-ce qu'ils cadrent beaucoup : vérifient les carnets de notes etc. ?
 - Est-ce qu'ils t'apportent une aide pour les devoirs, le travail scolaire en général ?
 - Est-ce qu'ils sont "à l'aise" avec tout ce qui touche l'école : les papiers, les choix d'orientation, les relations avec les enseignants etc.
 - Leur niveau d'exigence ?
 - Quelle "note" attendent-ils ?
 - Quel niveau scolaire voudraient-ils te voir atteindre ?
 - T'ont-ils inscrit à des cours de soutien ? En quelle matière ? Pourquoi (voir si le jeune était vraiment en difficulté) ?
 - Le rapport aux attentes parentales : dirais-tu que les parents sont (étaient) stressants sur l'école, ils mettent (mettaient) la pression ? Ou peut-être pas assez ?
 - La "vie de famille"
 - Des loisirs, des sorties en famille ? (en ce moment ou par le passé)
 - Lesquels ?
 - Des activités dans un cadre organisé (ex. : centre social) ?
 - Est-il arrivé qu'un professionnel (éducateur / assistante sociale) intervienne dans la vie de la famille ?
 - Dans quelles circonstances ? Pour quelles raisons ?
 - Comment pas-tu vécu cette situation
 - Quel effet, quel résultat de cette intervention ?
 - Ton regard sur ces personnes ?

- Fonder sa propre famille :
 - Le cas échéant (jeune en âge de décohabiter) : comment vis-tu le fait d'être encore chez tes parents ?
 - Quel est le "bon âge" pour "s'installer", se marier, avoir des enfants etc. ? Est-ce qu'il vaut mieux profiter d'une vie plus libre avant, ou est-ce que c'est une priorité de s'installer rapidement ?
 - Quelles sont les conditions ? Faut-il, par exemple, avoir un emploi stable ?
 - Les principaux obstacles ? Ton niveau de revenu ? La difficulté à trouver un logement ? Ta situation personnelle (célibataire... ?)
 - As-tu l'impression qu'il est plus difficile pour les jeunes aujourd'hui de fonder une famille ? Toi-même, est-ce que tu penses ou crains d'avoir des difficultés ?

5. La vie personnelle, les amis, les loisirs

- Les copains
 - Quelle importance de la vie amicale ? Qu'est-ce que ça apporte ? Qu'est-ce que ça apporte que la famille ou l'école n'apporte pas ?
 - Quelle évolution dans le temps : la vie amicale a-t-elle pris plus de place ? Des activités nouvelles ? Des sujets de conversation nouveaux ?
 - De façon générale, quels sont les sujets de conversation les plus fréquents ?
- Les loisirs, les "hobbies"
 - De quelle façon occupes-tu ton temps libre ? Quelles sont les activités que tu préfères quand tu as du temps pour toi ?
 - Est-ce que tu as des centres d'intérêt précis, des passions ? Ce que tu en retire ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?
- Les activités organisées (en club, au centre social etc.)
 - Lesquelles ? Dans quelles conditions sont-elles pratiquées (seul ou avec des copains connus en dehors de l'activité) ?
 - Quelle appréciation sur :
 - L'activité en elle-même, son intérêt ?
 - L'encadrement, les moniteurs / animateurs ?
 - Ce qui t'as le plus plu dans chacune de ces activités / le moins plu ?
- De façon générale, as-tu le sentiment de rencontrer des obstacles pour avoir des loisirs, pour accéder aux activités qui t'intéressent ? De quelle nature : accessibilité ? tarifs ?

6. De façon plus générale :

- Est-ce que tu dirais que ces différents aspects de ta vie (la famille, la scolarité, les copains, tout ce qu'on vient d'évoquer...) sont en harmonie ou est-ce qu'il y a des tensions entre elles ? Est-ce que tu as l'impression de devoir sacrifier certaines choses ?
- Comment tu définirais aujourd'hui tes aspirations ? A quelle vie est-ce que tu aspirés ? Qu'est qu'une vie réussie ?
- Quels sont les principaux obstacles que tu rencontres ou que tu crains de rencontrer ?

LIVRE BLANC DES ETATS GENERAUX DE LA JEUNESSE A AUBUSSON

(travail conduit par la commission jeunesse de la commune d'Aubusson d'octobre à décembre 2009)

Ce livre blanc a été précédé d'une enquête auprès des jeunes de 11 à 25 ans vivant sur la ville d'Aubusson (habitant la ville, scolaires, jeunes travailleurs,...). Sur les 1200 questionnaires, 600 ont été complétés par les jeunes. Aubusson est frontalier au sud, à l'extérieur, du pays Combraille en Marche, cette position entraîne la scolarité de nombreux lycéens originaires des communes du pays. 75% des jeunes ayant répondu ne réside pas à titre principal à Aubusson. Les réponses concernent très majoritairement les jeunes scolaires, seulement 5% des 18/25ans non scolarisés ont répondu.

Nous avons retenu dans les différentes réponses 6 thématiques :

⇒ **Cadre de vie**

Il est qualifié par les jeunes de reposant, de calme, propice à la détente, sécurisant et reposant et quelque fois à la limite de l'ennui. Les réponses font aussi référence à l'absence de pollution.

⇒ **Transport**

Il s'agit bien sur cette question d'un point noir, les jeunes notent leur insatisfaction pour les transports collectifs :

- Manque de transport en commun
- Liaison avec les grandes villes à proximité (en particulier CLERMONT) mais aussi entre les communes proches. Cette question nous renvoie aux entretiens avec les lycéens du Lycée E. JAMMOT qui notent les horaires des transports scolaires qui les obligent à rester en étude quand ils n'ont pas cours.

⇒ **Scolarité et formation**

Les jeunes livrent un sentiment d'isolement et de non-reconnaissance, en particulier les étudiants en BTS informatique qui n'ont pas la même « statut » que leurs pairs inscrits à LIMOGES dans le domaine de l'hébergement, de la restauration et des loisirs.

Sur les services de l'orientation l'avis est partagé sur la qualité de l'information et l'aide apportée.

Les jeunes appellent de leurs vœux la création d'un CFA et d'un centre AFPA pour favoriser l'apprentissage et l'insertion professionnelle.

Enfin ils revendiquent plus de formation (+ de filières, post Bac) pour éviter de partir ailleurs.

⇒ **Loisirs**

C'est cette thématique qui rassemble le plus de réponses et qui pointe un déficit, tel que perçu par les jeunes, dans l'offre de distraction et de loisir. Les difficultés liées à l'information sont notées comme pré-

pondérantes, ce constat est général et pose la question des vecteurs d'information destinés aux jeunes. Comme le note un des rédacteurs du livre blanc « entre les diffuseurs d'information et les jeunes c'est une affaire de mal entendu ». Là encore la question des transports et la nécessité de l'automobile (la sienne ou celle des parents ou pairs), pour accéder aux loisirs, sont pointés comme indispensables.

Une autre difficulté, dans la pratique culturelle, tourne autour des horaires et astreintes scolaires. Cette remarque rejoint les entretiens avec les jeunes lycéens qui nous avaient déclarés avoir abandonné des activités en raison des contraintes scolaires.

Les loisirs plébiscités sont le cinéma et la piscine, deux offres qui existent sur ce territoire mais dont les équipements sont aujourd'hui vétustes. La demande d'espaces réservés aux jeunes est semble-t-il très présente, ce qui n'est pas une caractéristique propre de ce territoire mais aussi le désir « d'entre soi » de l'adolescence. Enfin la demande d'un Mac Do n'étonnera personne.

⇒ **La vie citoyenne**

Cette thématique est la moins mobilisatrice, elle rassemble le plus faible nombre de réponses. Le déficit d'information et l'impression d'être coupé du Monde dominant dans les réponses.

⇒ **L'avenir**

C'est l'impossibilité de rester vivre ici en dehors des vacances et de la retraite qui ressort très largement des propos des jeunes. Est-ce une forme d'atavisme comme le note un des rédacteurs du livre blanc en faisant référence aux « maçons de la creuse » qui ont bâti Paris ou plus simplement les questions liées à l'emploi ? Ces propos semblent entrer en contradiction avec certains entretiens menés avec des jeunes en particulier suivis par la mission locale qui on trouvé dans le milieu rural Creusois un certain équilibre de vie.

PROFIL DES JEUNES RENCONTRES

Prénom	Sexe	Age	lieu de l'entretien	Quartier/territoire	logement	niveau scolaire	Situation au moment de l'enquête	
A...	F	18	Aubusson	rural	famille d'accueil	terminal	lycée général	CREAHIL
J...	F	17	Aubusson	rural	parental	terminal	lycée général	CREAHIL
O...	F	18	Aubusson	rural	parental	terminal	lycée général	CREAHIL
D...	H	23	Auzances	rural	autonome en couple	3° Pro	sans emploi	CREAHIL
G...	F	20	Auzances	rural	autonome mariée	BEP	sans emploi	CREAHIL
M...	F	23	Auzances	rural	autonome en couple	niveau bac	sans emploi	CREAHIL
S...	F	20	Auzances	rural	parental	bac pro	sans emploi	CREAHIL
S...	F	25	Auzances	rural	parental	CAP	sans emploi	CREAHIL
A...	F	20	Budelière	rural	parental	BEP	CDD	ARESS
E...	F	19	Budelière	rural	parental	bac pro	sans emploi	ARESS
D...	H	21	Chambon	rural	parental	BEP	sans emploi	CREAHIL
A...	H	22	Limoges	ZUS	colocation	CAP	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
A...	F	17	Limoges	ZUS	parental		lycée général	ARESS
C...	F	17	Limoges	ZUS	parental	sans diplôme	sans emploi	ARESS
F...	F	19	Limoges	ZUS	parental	Bac	étudiant IUT	ARESS
H...	H	21	Limoges	ZUS	parental	BEP	intérim	ARESS
J...	H	17	Limoges	ZUS	parental	sans diplôme	sans emploi	ARESS
K...	H	24	Limoges	ZUS	colocation	bac pro	vacataire dans l'animation	ARESS
N...	H	16	Limoges	ZUS	parental		lycée professionnel	ARESS
P...	F	23	Limoges	ZUS	autonome	bac pro	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
S...	H	22	Limoges	ZUS	parental	sans diplôme	sans emploi	ARESS
S...	H	20	Limoges	ZUS	parental	BEP	Contrat aidé	ARESS
A...	F	20	Ussel	semi-urbain	autonome	CAP	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
B...	H	16	Ussel	semi-urbain	parental	2° Pro	lycée professionnel	CREAHIL
B...	H	23	Ussel	semi-urbain	FJT	BTS	intérim	ARESS
D...	H	18	Ussel	semi-urbain	parental	CAP	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
J-C...	H	25	Ussel	semi-urbain	FJT	bac pro	sans emploi	CREAHIL
J...	F	19	Ussel	Semi-urbain quartier	parental	niveau bac	sans emploi	ARESS
J...	F	21	Ussel	semi-urbain	autonome	bac pro	Contrat aidé	CREAHIL
L...	F	23	Ussel	semi-urbain	FJT	BEP	sans emploi	CREAHIL
L...	H	15	Ussel	rural	parental		lycée général	CREAHIL
L...	H	16	Ussel	rural	parental	2° pro	lycée professionnel	CREAHIL

Prénom	Sexe	Age	lieu de l'entretien	Quartier/territoire	logement	niveau scolaire	Situation au moment de l'enquête	
M...	F	17	Ussel	rural	parental		lycée général	CREAHIL
M...	H	21	Ussel	semi-urbain	parental	bac pro	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
N...	F	19	Ussel	semi-urbain quartier	parental	CAP	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
S...	F	16	Ussel	rural	parental		lycée général	CREAHIL
S...	H	23	Ussel	rural	parental	bac pro	Inscrit mission locale - contrats précaires - formation	ARESS
V...	H	18	Ussel	semi-urbain	parental		lycée général	CREAHIL