



Sociétés et jeunesses en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

27 | Printemps 2022

Varia

Caractériser les trajectoires de jeunes de quartiers populaires : une analyse par les récits de soi

Characterising the trajectories of young people from working-class neighbourhoods: an analysis through self-narratives

Caracterización de las trayectorias de los jóvenes de los barrios populares: un análisis a través de las autonarraciones

Jeanne Demoulin, Leïla Frouillou et Collectif Pop-Part



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/11232>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Ce document vous est offert par Bibliothèques de l'Université de Montréal



Référence électronique

Jeanne Demoulin, Leïla Frouillou et Collectif Pop-Part, « Caractériser les trajectoires de jeunes de quartiers populaires : une analyse par les récits de soi », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 27 | Printemps 2022, mis en ligne le 01 septembre 2022, consulté le 10 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/11232>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Caractériser les trajectoires de jeunes de quartiers populaires : une analyse par les récits de soi

Characterising the trajectories of young people from working-class neighbourhoods: an analysis through self-narratives

Caracterización de las trayectorias de los jóvenes de los barrios populares: un análisis a través de las autonarraciones

Jeanne Demoulin, Léïla Frouillou et Collectif Pop-Part

- 1 Qui sont les jeunes des quartiers populaires ? Quelles sont leurs pratiques et leurs représentations ? Y a-t-il une expérience commune au sein de ce groupe social ? Au fil d'une recherche participative conduite entre 2017 et 2021 (ANR Pop-Part), nous avons été amenées à étudier les trajectoires de ces jeunes. À travers une série de portraits, nous proposons de considérer la diversité des trajectoires qui existe derrière la catégorie souvent homogénéisante de « jeunes de quartier » pour comprendre ce qui réunit ces jeunes comme ce qui les différencie, contre « l'illusion tenace de l'homogénéité des classes et des cultures populaires » (Grignon et Passeron, 1989, p. 53).
- 2 Les quartiers populaires recouvrent une grande diversité de typologies, d'histoires urbaines et sociales, et de situations. Ils ont néanmoins en commun d'accueillir majoritairement des « classes populaires ». Ces dernières peuvent être définies comme « ce – toujours – vaste ensemble de groupes de la société française d'aujourd'hui dont les membres ont en commun la subalternité dans le travail, la petitesse du statut social, la position dans le bas de l'échelle des revenus et des patrimoines, et l'éloignement par rapport au capital culturel, la grande majorité des ouvriers, une grande partie des employées¹, et une partie certainement non négligeable des petits indépendants faisant partie de cet ensemble » (Bernard *et al.*, 2019, p. 5). Cette portion de l'espace social se caractérise en effet par sa diversité (fractions les plus précaires des classes populaires, petits-moyens, classes populaires stabilisées). Les trajectoires des jeunes de quartiers

populaires s'inscrivent donc dans une portion assez large de l'espace social, que certaines familles ou individus traversent, voire dépassent, en décrivant des trajectoires transclasses plus moins appuyées sur le monde scolaire (Pasquali, 2014). Outre ces différences socio-économiques mises en lumière par la sociologie des classes sociales (Beaud et Pialoux, 2012 ; Bérourd *et al.*, 2016), la jeunesse des quartiers populaires recouvre une réalité diverse, en termes notamment de genre, d'origine et de religion (Kakpo, 2006 ; Truong, 2015). Ainsi, « l'expérience sociale des jeunes de quartiers pauvres est moins spectaculaire qu'il n'y paraît. Elle n'est pas homogène en regard de la diversité des situations et des trajectoires sociales » (Kokoreff, 2003, p. 11), bien que ces jeunes connaissent une expérience commune des inégalités (Bacqué et Demoulin, 2021).

- 3 Alors que les recherches publiées dans les années 2000 sur les jeunes de quartier (Kokoreff, 2003, Marlière, 2008, Santelli, 2007), qui ont en commun une approche typologique², se sont souvent focalisées sur l'objectivation de pratiques ou de parcours à partir d'entrées méthodologiques ethnographiques centrées sur un quartier, ce travail propose de renouveler la question de l'hétérogénéité des trajectoires sociales des jeunes de quartiers populaires à partir d'une entrée méthodologique centrée sur les *réécits de soi* que font ces jeunes en entretien en croisant deux terrains d'enquête en région parisienne, à Corbeil-Essonnes et à Pantin. Comment l'analyse des récits de jeunes de quartiers populaires permet-elle de mieux comprendre la diversité de leurs trajectoires ?
- 4 Il peut sembler à première vue paradoxal de travailler sur les trajectoires de jeunes, en ce qu'elles sont par définition en cours de structuration. C'est justement tout l'intérêt d'une entrée par les jeunes que de permettre de saisir à l'œuvre les éléments cruciaux contribuant au dessein de possibles scolaires, professionnels, conjugaux. En effet, « la jeunesse a été définie comme un groupe social, comme une période de la vie, comme une transition entre l'enfance et l'âge adulte... Elle peut aussi être appréhendée avec un regard plus diachronique, en mettant l'accent sur la dynamique des parcours de vie. Cela implique de considérer cette période comme un processus plutôt que comme un état, un seuil ou une progression continue. [...] [C'est] un segment du parcours de vie particulièrement riche en transitions d'un statut vers un autre, en renouvellement des articulations entre le biographique et le social, en intrication des diverses sphères de la vie, en transformations personnelles, en encadrements sociaux également » (Becquet et Bidart, 2013, p. 52).
- 5 Nous parlons des trajectoires des jeunes plutôt que de leur « parcours » ou de leur « itinéraire », dans une approche bourdieusienne de la trajectoire. Quand certaines lectures inscrivent les itinéraires ou cheminements individuels dans des calendriers institutionnels ou des contraintes déterminantes, d'autres considèrent que les biographies peuvent modeler, en aval, des structures les ayant déterminées en amont (carrières, trajectoires) (Passeron, 1990). Plus récemment, Becquet et Bidart (2013) ont rapproché les mots de carrières, parcours ou cheminements, en soulignant leur fréquence dans la littérature actuelle sur la jeunesse, car ils permettraient d'insister sur le caractère imprévisible des transitions vers l'âge adulte, par opposition à une lecture structuraliste associée au terme « trajectoire ». Or, il nous semble que l'approche bourdieusienne de la trajectoire sociale permet de saisir à la fois les contraintes structurales expliquant les déplacements dans l'espace social, et la perception qu'en ont les agents (les positions allant de pair avec des prises de position). Loin d'un

déterminisme mécanique, la compréhension des trajectoires inclut alors le récit que l'on en fait, sans se limiter à l'objectivation des capitaux et des positions successives occupées. L'espace des possibles des agents (autrement dit leur perception socialement située de ce à quoi ils peuvent aspirer) évolue avec les déplacements dans l'espace social. Ce positionnement théorique autour des « trajectoires » va de pair avec une approche méthodologique centrée sur les entretiens, donc sur la manière dont des jeunes se racontent. Nous travaillons ainsi non seulement sur des *récits de vie* (entretiens) en ce qu'ils permettent de décrire des pratiques inscrites dans la durée et dans des rapports sociaux (Bertaux, 2016), mais également et plus précisément sur les *récits de soi*, des manières socialement situées de se présenter et de parler de sa trajectoire à une enquêtrice.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les données recueillies au cours d'une recherche participative conduite entre 2017 et 2021 sur les pratiques et les représentations des jeunes de quartiers populaires (ANR Pop-Part) dans dix villes franciliennes (Bacqué, Demoulin, 2021). Ces dernières ont été choisies de manière à saisir la diversité des quartiers populaires (proximité avec Paris, accessibilité, politiques de rénovation urbaine, formes résidentielles, etc.). Les autrices ont plus spécifiquement travaillé à Corbeil-Essonnes et Pantin, et c'est sur les trajectoires de vingt-quatre jeunes de ces deux quartiers que l'accent est mis ici. Le tableau 1 ci-dessous détaille les caractéristiques socio-démographiques de ces jeunes enquêtés.

Nous avons ainsi « pensé par cas » (Passeron et Revel, 2005, p. 9) à partir de ces deux terrains. Nous avons ensuite mis en discussion nos analyses avec les chercheur·es ayant travaillé dans la même recherche sur d'autres terrains (Saint-Denis, Villeneuve-la-Garenne, Aubervilliers, Clichy-sous-Bois, Nanterre, Paris) constituant des cas miroirs.

À Corbeil-Essonnes et à Pantin, comme sur les autres terrains, les jeunes qui ont participé à la recherche (environ 130 au total) ont été approchés par des réseaux d'interconnaissance localisés (structures jeunesse, bouche-à-oreille...). Une dizaine d'ateliers se sont d'abord tenus avec chacun des groupes sur les différents terrains, au cours desquels une interconnaissance forte et une confiance mutuelle entre les chercheuses et les jeunes ont pu se construire. Les entretiens ont été menés à la suite de ce travail ; pour les conduire, nous nous sommes appuyées sur les liens qui nous unissaient aux jeunes et sur ce que nous connaissions déjà d'eux. La richesse des données ainsi recueillies (Demoulin, 2019) ne nous exempte pas de certaines précautions méthodologiques au moment de l'analyse. D'abord, la relation classique d'asymétrie entre enquêtés et enquêteurs, si elle a pu être rééquilibrée grâce au dispositif d'enquête, n'a pas disparu (*ibid.*). Pour une enquête sur les trajectoires, cela nous a conduites à prendre garde en premier lieu à la bien connue illusion biographique (Bourdieu, 1986) : quelle représentation les enquêtés souhaitent-elles nous donner d'elles-mêmes ? Dans quelle mesure fabriquaient-elles des réponses « en particulier en sélectionnant plus facilement celles leur apparaissant comme socialement désirable » (Mercklé et Octobre, 2015, p. 564) ? Plutôt que de renvoyer l'illusion biographique ou le biais rétrospectif à

l'erreur, nous avons pris le parti de nous placer du côté de ce que cela révèle des individus.

Tableau 1. Caractéristiques socio-démographiques des jeunes enquêtés

Territoire	Corbeil-Essonnes	Pantin
Nombre de jeunes	11 jeunes	13 jeunes
Âge	Entre 19 et 23 ans	Entre 17 et 23 ans
Genre	3 hommes, 8 femmes	5 femmes et 8 hommes
Lieu d'habitation	Habitent toutes à Corbeil-Essonnes, dans le quartier des Tarterêts, sauf deux (relogées à Évry depuis peu au moment de l'enquête).	Habitent toutes à Pantin, dans les différents quartiers de la ville.
Situation actuelle	3 ont un niveau CAP/BEP et les autres ont eu leur baccalauréat. Ielles sont au chômage ou travaillent en intérim, comme ATSEM, ou à l'accueil.	8 sont étudiantes (3 en L1, 2 en L2, 1 en DUT, et 2 en M2), 3 lycéennes, 1 travaille et 1 est en recherche d'emploi.
Histoire migratoire	Ielles sont 9 à être nées en France. Les deux parents de presque toutes sont immigrés.	11 sont nées en France ; 2 à l'étranger ; 10 dont les deux parents sont immigrés.
Situation des parents	La plupart des mères sont au foyer ou sans emploi, 2 agentes d'entretien. 2 sont en situation de handicap. Pères majoritairement à la retraite.	Parents sans emplois, agentes d'entretien, agentes administratifs, de service hospitalier ; petite classe moyenne pour l'un.
Situation résidentielle	Toutes en logement social sauf un (propriétaire).	10 en logement social, 2 locataires d'un logement privé et 1 propriétaire.
Fratries	4 jeunes appartiennent à des fratries de 7 ou 8 enfants.	9 ont trois frères et sœurs ou plus (un en a 7, une autre 12).

- 6 Ainsi, nous présentons ici une analyse de la manière dont les jeunes des quartiers populaires parlent de leur trajectoire à l'enquêtrice, telle qu'il leur paraît donc socialement acceptable de la présenter en entretien. Cet article n'est pas centré sur les implications méthodologiques d'une recherche sur les trajectoires par les récits de soi, néanmoins, nous n'ignorerons pas que, comme ailleurs, les enquêtées produisent un récit et situent implicitement ou explicitement leur trajectoire en fonction de leur plus ou moins grande désirabilité sociale. Ils et elles se positionnent donc sans surprise en fonction de leur degré de conformité à la norme scolaire, ce qui a pu être d'autant plus fort qu'ils se trouvaient face à des chercheuses qui sont aussi des enseignantes, potentiellement porteuses d'un jugement à ce sujet (Truong, 2014). Mais ils et elles se positionnent aussi, et nous souhaitons insister sur ce point, par rapport à leur plus ou

moins grande capacité à devenir entrepreneurs d'eux-mêmes, à se consacrer à la « vente de soi » (Laval *et al.*, 2012, p. 195) comme le leur enjoint la « nouvelle école capitaliste » (*ibid.*). Cette idéologie a désormais nettement pénétré les jeunes des classes populaires ; l'incorporation de l'injonction à garder ou reprendre la main sur sa trajectoire, à en rester maître, apparaît fortement désirable, quand elle n'est pas présentée comme la seule manière possible de « s'en sortir » (Faure, Thin, 2019).

- 7 Pour caractériser les trajectoires de ces jeunes de quartiers populaires par les récits de soi, l'article s'organise en deux temps. La première partie présente quatre manières idéal-typiques de se raconter en entretien, illustrées par des portraits choisis pour leur caractère paradigmatique. Ces portraits permettent d'entrer dans l'épaisseur de la trajectoire : « Jamais suffisantes, [les caractéristiques sociales familiales] tiennent leur efficacité sociale de leur combinaison à d'autres conditions sociales (familiales, institutionnelles, juvéniles) constitutives du parcours sans lesquelles les caractéristiques sociales familiales n'auraient ni le même sens ni ne produiraient les mêmes effets » (Millet et Thin, 2005, p. 42). Cette entrée par portrait permet ainsi de faire émerger des contradictions dans le récit, ou, malgré des différences qui structurent les types, des proximités ou porosités entre les manières de raconter sa trajectoire. La deuxième partie discute les éléments transversaux structurant ces trajectoires telles que les jeunes de quartiers populaires franciliens les racontent.

Raconter sa trajectoire

- 8 Observer les mises en récit du « je », le champ lexical de la décision et l'individualisation comme la personnalisation des tiers dans les entretiens a conduit à faire émerger quatre manières idéal-typiques de présenter sa trajectoire. Pour chacune d'entre elles, des portraits permettent d'articuler des manières de se raconter avec des trajectoires singulières.
- 9 Les premiers récits (dans l'ordre de présentation adopté ici) décrivent des trajectoires sur le mode de la vocation ou de la maîtrise. Ces jeunes ont un horizon très précis, vivre de leur passion, idéal qu'ils et elles souhaitent et pensent pouvoir atteindre.
- 10 Le deuxième type de récits présente les trajectoires comme une succession d'étapes enchaînées stratégiquement, dans l'objectif de concilier ce dans quoi ils ou elles sont bonnes et ce qui est porteur en termes d'insertion professionnelle. On y retrouve le « principe de continuité » identifié par Truong (2015, p. 154) : la trajectoire est lue « comme un tout cohérent et orienté », ce qui se traduit par une « mise en récit de sa vie, qui efface, sélectionne, ordonne ».
- 11 Un troisième type de récits correspond à des jeunes qui parlent de leur indécision, ne se projettent pas dans un avenir scolaire et professionnel précis, ce qui est parfois compensé par des projections familiales. De formation scolaire en formation scolaire, de petits jobs en petits jobs, ces trajectoires sont saccadées.
- 12 Enfin, une quatrième manière de se raconter traduit le poids des contraintes familiales, scolaires, et professionnelles, renvoyant plus explicitement que dans les récits précédents à des formes de domination sociale et de violence symbolique. Le « découragement et la déprime » (van Zanten, 2012, p. 283) dans le champ scolaire ou professionnel, qui résonne par endroits avec la catégorie des « vaincus » proposée par

Becquet (2012) sans lui correspondre parfaitement, peuvent être ici aussi compensés par d'autres formes de certitudes, familiales notamment.

Des récits maîtrisés, révélateurs de trajectoires apparemment sous contrôle : vivre de sa passion

Mathieu

- 13 Mathieu a 23 ans au moment de l'entretien. De religion catholique, il est né au Cameroun et n'a pas la nationalité française, malgré ses demandes répétées, et renoncera peut-être à la demander du fait de la lourdeur des démarches administratives (« c'est long, c'est assez agaçant, plein de documents, et moi ça me saoule »). Il vit seul avec sa mère à Pantin, dans un appartement en logement social avec trois chambres, obtenu après plusieurs années d'attente, et a une grande sœur qui ne vit pas avec eux. Sa mère, qui a obtenu la nationalité française il y a une dizaine d'années, est « agent administratif dans une association de réinsertion ». Il ne veut pas parler de son père, au sujet duquel on ne sait rien.
- 14 Mathieu a fréquenté le collège de secteur à Pantin mais au moment d'entrer au lycée, il a « choisi » de ne pas s'inscrire dans le lycée de secteur (« c'est moi qui a choisi [...] ma mère m'a toujours fait confiance au niveau de mes choix d'études ») parce qu'il avait « mauvaise réputation ». Il essaye ainsi dès le lycée de s'extraire de son environnement et de la trajectoire que lui destinait la carte scolaire. Il souhaitait « rentrer dans Paris », « essayer d'aller dans Paris », même s'il fallait pour cela commencer par un lycée peu reconnu. Il dit en effet du lycée parisien dans lequel il a été admis :
- « C'est pas le lycée le plus mieux réputé de Paris, il est vraiment au bas de la liste. »
- 15 Il a conduit seul toutes les démarches nécessaires pour obtenir cette place :
- « J'ai fait les démarches tout seul. En fait je me suis rendu dans les lycées. Je voyais les proviseurs. C'était souvent des réponses négatives ; et après au fur et à mesure, ça a commencé... Après j'ai eu l'opportunité d'aller [dans ce lycée] donc voilà. »
- 16 Après avoir obtenu son bac, il décide de s'inscrire en BTS informatique car cela s'inscrit selon lui dans la continuité de son parcours au lycée (« vu que j'ai fait option informatique pendant mon bac »). Ce BTS existe dans plusieurs lycées de la région mais il a « choisi » de s'inscrire à Paris. Toutefois, il « n'accroche pas plus que ça » dans ce BTS :
- « J'ai fait un an de BTS informatique et juste après je me suis réorienté vers la gestion PME-PMI. »
- 17 Il a terminé son BTS à la fin de l'année scolaire précédant l'entretien. Il explique que son premier vœu était à l'origine de suivre une école de commerce mais qu'il s'est finalement orienté vers autre chose :
- « Je voulais faire une école de commerce ou autre mais financièrement c'est *hard* et je me suis dit avoir les bases ce serait plus important en fait et le BTS que j'ai fait m'a donné des bases, [les bases] de la gestion. »
- 18 Il arrête donc là ses études et explique qu'il a désormais « envie de profiter de la vie » :
- « Je fais des trucs que j'aime, je crée mes projets, et je fais beaucoup de photos. »
- 19 Mathieu travaille beaucoup, « tout le temps » :
- « Même quand je sors je suis toujours en train de prendre des contacts et de parler un peu de ce que je fais. »

- 20 Il « travaille » pour avoir un revenu de base mais il « travaille » aussi pour développer son entreprise qu'il souhaite à terme voir devenir son activité principale. Il travaille ainsi depuis ses 17 ans sur des marchés « pour avoir un peu d'argent ». Il dit qu'il n'était pas obligé de travailler, que c'est un choix personnel :
- « J'en avais marre de demander à ma mère de m'acheter des vêtements et autre. Et après c'était comme une indépendance financière, c'était bien, j'avais des sous, j'étais assez jeune et j'avais des sous et c'est sympa. »
- 21 On peut penser que cette expérience a été difficile mais il ne la présente pas comme telle :
- « Avant, le lundi matin, à l'école, j'étais KO. Parce qu'enchaîner le samedi-dimanche après la semaine de cours et reprendre directement c'était assez fatigant je trouve. »
- « J'apprenais la vie quoi, le travail c'est assez dur mais ouais c'est comme ça. »
- 22 Jusqu'à il y a peu, il travaillait également le soir et la nuit dans des bars et des restaurants.
- 23 Sa « passion », son « passe-temps », c'est « la photo ». Bien qu'il ne la qualifie pas ainsi, cette « passion » a toutes les caractéristiques d'un travail. Il a « créé un concept de soirées autour de la mode », au cours desquelles il fait des photographies. D'autres projets sont également en cours : « j'essaie même de faire des vêtements aussi ». Il se projette ainsi dans l'avenir :
- « Si tout marche comme je veux, dans cinq ans ben tout ce qui est évènementiel serait déjà très bien lancé, niveau de la photo, je pense que, j'espère que je pourrais avoir une équipe déjà de photographes qui travaillent pour moi, [...] j'aurais, je sais pas, une marque de vêtements qui serait peut-être lancée et un très bon réseau sur plusieurs secteurs d'activité, ça pourrait être bien. Et où je me verrais, pourquoi pas faire un petit tour de l'Afrique ou autre en fait je sais pas. En tout cas profiter de la vie [...]. J'ai envie de découvrir l'Afrique beaucoup plus, le Cameroun et l'Afrique en général. J'aimerais bien si j'arrive à être un meilleur photographe, au fur à mesure à avoir une certaine notoriété, pourquoi pas donner des cours, créer des écoles autour de la photo, apporter mes évènements sur l'Afrique ou des trucs comme ça. »
- 24 Pour développer cette activité, il utilise les réseaux sociaux :
- « Ça me sert, quand je poste des photos, y a des gens qui aiment bien ce que je fais, qui me contactent pour avoir des shootings photo, c'est vraiment ça, c'est un outil de travail. »
- 25 « Je suis entre guillemets un homme d'affaires », résume-t-il. La trajectoire de Mathieu, telle qu'il la raconte en situation d'entretien, est celle d'un *self-made-man* qui met tout en œuvre pour voir advenir ses objectifs. Les épreuves rencontrées sont tues, abordées au détour d'une phrase, ou réinterprétées en opportunités, sans qu'il ne s'y attarde. Pourtant, on comprend que sa trajectoire est heurtée et qu'il a connu des conditions de vie difficiles.

Nassim

- 26 Nassim, 20 ans au moment de l'entretien, est l'aîné d'une famille de quatre enfants dont les parents ont divorcé. Ses deux parents sont Égyptiens. Son père dirige une entreprise de rénovation comprenant tous les corps de métier. Sa mère, que Nassim décrit comme quelqu'un de très intelligent qui a tenté de passer un CAPES avant de renoncer en

raison de son accent étranger et de sa vulnérabilité vis-à-vis du regard des autres, est auxiliaire de vie.

- 27 Nassim a fait toute sa scolarité à Pantin, dans les établissements de secteur. Il était bon élève et a obtenu un bac S avec mention bien. Au moment de l'entretien, il suit un DUT informatique en alternance dans une université de Seine-Saint-Denis et dans une grande entreprise à La Défense :
- « C'est quand même une fierté pour moi de travailler dans [ce domaine]. Ça a été un rêve quand j'étais petit. »
- 28 Tout son parcours est présenté sur le mode de la vocation. Il a choisi cette filière :
- « Je savais que j'allais faire quelque chose qui allie entreprise et informatique parce que l'informatique c'est quelque chose que je voulais faire depuis longtemps. »
- 29 Il dit ne jamais prendre de vacances et raconte que cela s'inscrit dans une culture familiale.
- « Je n'ai aucune gêne à alterner les deux [école et entreprise]. Les vacances c'était pas quelque chose que je cherchais non plus parce que... Déjà que l'année dernière pendant les vacances je faisais déjà des petits jobs, animateur, donc l'alternance ça me faisait clairement pas peur au niveau des vacances. Je sais que là [l'entretien a lieu au début du mois de juillet] tout le monde a fini et moi je travaille... C'est pas un problème [...]. Là je valide, j'ai validé ma première année, je continue donc... C'est bon, c'est lancé quoi. Ma troisième année je la ferai en alternance, quatrième, cinquième. Ça y est là je suis lancé pour faire de l'alternance. »
- 30 Il a une haute estime de lui-même et ne doute pas de l'utilité que peut avoir son travail :
- « Il y aura toujours quelque chose à faire, tant que la faille zéro n'existe pas. [...] Je sais qu'il y a quelque chose à faire et je veux mettre mon grain de sel à l'intérieur. C'est ça qui me passionne en fait. »
- 31 Il lui faut pour cela travailler d'autant plus qu'il est « immigré » :
- « Faut vraiment avoir un talent pour, entre guillemets, pour être immigré et pour pouvoir entrer... Donc [il faut] être, voilà... être un bosseur et avoir un CV chargé. »

Oumy

- 32 Oumy, 20 ans au moment de l'entretien, a toujours vécu dans le quartier des Tarterêts à Corbeil-Essonnes. Elle est la dernière d'une fratrie de neuf enfants. Ses parents sont séparés, sa mère ne travaille pas et touche une pension d'invalidité car elle est en situation de handicap. Elle ne dit rien de la profession de son père. Elle vit avec sa mère, et elle porte avec l'une de ses sœurs la charge de s'en occuper :
- « Du coup moi et ma sœur, ce n'est pas dans nos projets de déménager maintenant. »
- 33 Elle a connu une scolarité dans les établissements de secteur où « tout se passait bien » jusqu'à la fin de la primaire. Au collège, elle a « commencé à faire des bêtises, commencé à sécher l'école ». Elle explique :
- « Je parlais mal aux profs, je commençais à sécher parce que ça commençait à me saouler les cours. De base, je n'aime pas l'école. Je déteste l'école. [...] »
- 34 Elle se présente comme « entre guillemets [...] la cheffe de bande » de son groupe de pairs au collège. Au moment d'émettre ses vœux pour la poursuite de sa scolarité après la troisième, elle demande en premier lieu « un lycée restauration », à une demi-heure en transport de son quartier, car elle veut devenir pâtissière. Elle n'est d'abord acceptée que dans son deuxième vœu, « bac pro commerce », dans le lycée de secteur

(« j'étais vraiment triste. J'ai même pleuré parce que mon rêve il s'était, il s'était arrêté ») mais obtient finalement son premier vœu :

« [À la rentrée], j'ai fait même pas deux jours que le lycée restauration ils m'ont appelée, ils m'ont dit : "Oui Oumy il reste une place en bac pro restauration, ce sera pas en pâtisserie." J'ai dit ok, du moment que ça reste dans la restauration, je suis partante. »

- 35 Elle passe ensuite un CAP pâtisserie et subit une dévalorisation constante de la part de l'un de ses professeurs :

« Jusqu'au jour de l'examen [un des professeurs] me rabaisait. [...] Je suis partie récupérer mon diplôme, je suis partie voir [ce prof] et j'ai dit : "Vous qui me rabaissez, aujourd'hui c'est moi qui ai le diplôme. Là vous pouvez dire quoi ?". En gros je lui ai dit clairement : "Pour moi Monsieur, c'est peut-être mal placé, mais vous êtes raciste. Parce que j'étais la seule noire dans la classe et vous me rabaissez à chaque fois." »

- 36 Au moment de l'entretien, elle est en intérim et fait de la préparation de commandes pour un hypermarché :

« J'ai besoin de travailler pour [...] m'acheter ce que je veux. »

- 37 Elle explique être « partagée entre trois métiers : pâtisserie, serveuse et travailler avec les enfants », et « ne pas savoir quoi faire » pour le moment, mais elle se projette dans un restaurant à son nom :

« S'il y a un petit souci en pâtisserie, je vais en pâtisserie aider mes employés et s'il y a un souci en salle, je vais aller les aider en salle. Et pareil en cuisine, parce que j'ai eu un peu d'expérience, du coup ce sera un peu varié. »

- 38 Elle s'imagine aussi ailleurs, dans un autre pays :

« J'ai envie de partir d'ici pour changer d'air, pour voir des nouvelles têtes et ouvrir ma propre entreprise dans un quartier ou un pays à part, comme ça ils voient que j'ai vécu dans un quartier difficile mais on peut s'en sortir. [...] [À Dubaï, quand j'y ai été pour des vacances] ils étaient contents de voir des personnes de couleur. Et moi, j'étais une star là-bas parce qu'ils nous demandaient de faire des photos tout ça. Et c'est la raison pour laquelle aussi j'aimerais bien vivre là-bas. Parce qu'en plus là-bas c'est pas trop cher la vie. »

- 39 Elle se voit dans quelques années comme « quelqu'un qui se fait respecter [...] qui a eu un lourd passé au niveau travail et qui s'en sort ». Elle s'imagine « mariée avec trois enfants maximum » et n'a « pas trop envie d'avoir une famille nombreuse parce qu'après c'est trop de responsabilités ».

Des récits linéaires, qui insistent sur la cohérence des stratégies

Farah

- 40 Farah, 23 ans au moment de l'entretien, a toujours habité Pantin. Elle est la dernière d'une fratrie de treize enfants. Ses parents sont originaires du Mali. Son père, actuellement retraité, a exercé différents métiers d'ouvrier dans plusieurs secteurs. Il a acquis la nationalité française. Sa mère a élevé les enfants et fabrique et vend du jus de gingembre et du bissap. Ses frères occupent des professions d'ouvrier tandis que ses sœurs sont employées municipales, dans le secteur de l'entretien et du soin.
- 41 Le choix d'études de Farah, visiblement bonne élève dans l'enseignement secondaire, a été guidé par une planification stratégique. Elle aurait voulu faire des études de maquillage :

« J'aurais fait des études de maquillage, parce que je suis... Je crois que je suis passionnée par ça, vraiment. Mais... [...] le regard des autres... "Oh tu fais des études de maquillage." Tu sais souvent, on assimile les maquilleuses à des personnes bêtes, qui n'ont rien dans la caboche... »

- 42 Elle a également pensé à faire des études de sport, mais son entourage l'en a dissuadée :

« On m'a dit : "Mais Farah tu sors de L [filrière littéraire], qu'est-ce que tu veux faire en sport ? En plus on ne va pas t'accepter..." et moi j'ai écouté. »

- 43 Elle décide donc de suivre des études dans un secteur qu'elle estime porteur sur le plan économique mais également plus valorisé socialement et au sein de sa famille, le développement local :

« En sortant du lycée, j'ai voulu vraiment faire très vite, terminer quelque chose, me mettre dans une branche et voilà. J'ai essayé de faire quelque chose d'assez général. Je me suis dit "Oh... politiques publiques, voilà, je pourrai faire ça un peu partout." Là je suis en gestion des territoires et développement local, pareil... Je pourrai aller dans plein de secteurs, c'est varié. »

- 44 Mais cette stratégie ne s'est pas révélée payante sur le plan de la satisfaction personnelle :

« Le grand regret de ma vie, c'est mes études. [...] Je me rends compte que je ne suis pas très épanouie, [...] en fait, je suis tellement dégoûtée que je n'ai pas envie de discuter de ça avec les gens. Parce que ça me... ça me rend trop triste. »

- 45 Le résultat est également décevant sur le plan financier, ce qui semble rendre l'expérience encore plus difficile :

« Je me disais [...] "à 23 ans, t'as fini ton M2, tu gagnes assez bien ta vie... tu vas t'acheter ta Range Rover". Mais non, non, pas du tout. Mais c'est pas du tout ça. »

- 46 La déception est également alimentée par le fait qu'elle touche un point sensible : la réalité attachée au résultat de telles études n'est pas celle que s'imagine sa famille.

« Ils croient qu'en sortant du master je vais gagner 4 000 euros, que je serai cheffe de projet je ne sais où, mais si vous saviez... Si seulement... »

- 47 Farah revient plusieurs fois au cours de l'entretien sur l'amour qu'elle porte à sa famille, sur les liens familiaux très forts qui les unissent et sur la difficulté qu'elle a à se projeter loin d'eux. Farah est la seule de sa famille à avoir obtenu un bac général et à s'être engagée dans des études supérieures, et est souvent sollicitée à ce titre :

« "Farah, qu'est-ce que t'en penses ? Farah tu peux me faire ça ?" Ne serait-ce qu'un CV en... tu sais, bien, joli, en bonne et due forme... "Farah tu peux me faire mon CV, j'ai vu que t'as fait le CV de lui, tu peux me le faire ?" Ouah... Ok, ok. Donc... Et en plus, ils me mettent trop sur un piédestal. »

- 48 Cela peut s'avérer parfois pesant :

« J'en ai marre hein, de passer pour l'intello de la famille. »

- 49 Au moment de l'entretien, elle semble être en train de faire le point sur son parcours. Elle se présente comme une personne qui se serait trop laissée influencer par son entourage, par les normes sociales dominantes dans son environnement, par ce qui est socialement (dé)valorisé. Elle se montre néanmoins assez désabusée et peu confiante sur sa capacité à réaliser ce qu'elle souhaite. Elle s'est par exemple inscrite dans une école de sport mais ne pense pas que l'issue sera heureuse :

« J'ai passé un entretien pour... la SMS [Sports Management School], c'est une école de commerce spécialisée dans le sport, à la Défense, et j'ai été prise. Ils m'ont dit "Bon, vous avez pas un parcours sportif, voilà, vous avez pas fait d'études de sport, mais voilà, on sent votre motivation puis vous avez fait quand même beaucoup de

sport donc on sait que c'est pas un milieu que vous... qui est complètement... voilà." [...]. Ils m'ont dit "On vous prend", mais..." Bon, l'année, elle est à... J'sais pas, 15 000 euros je crois, donc la solution ce serait de trouver une alternance, une entreprise. Mais encore, ça c'est trop compliqué. Donc voilà [...] j'ai jusqu'à octobre pour trouver une entreprise en fait [...]. Moi j'aimerais faire dans des clubs. Les clubs, j'aimerais beaucoup, ou des fédérations, ou encore des marques sportives, genre Nike, Puma... ce genre de choses, j'aimerais bien, dans la com', ou alors l'événementiel, j'aime beaucoup, beaucoup ça. Donc voilà. Quelle triste vie. »

- 50 Elle explique également vouloir créer une entreprise « dans le textile » en lien avec le Mali :

« En fait, le Mali produit énormément de coton, énormément de coton, et... enfin, il est pas trop utilisé, on sait pas trop quoi en faire [...]. Du coup... je pense que c'est quelque chose à prendre. »

Hugo

- 51 Hugo, 18 ans au moment de l'entretien, vit seul avec sa mère, originaire de Russie, dans un petit appartement au centre de Pantin, visiblement insalubre (les moisissures provoquent des problèmes de santé à sa mère). Ses parents sont divorcés et son père habite « dans le Sud », où vit également son grand frère. Sa mère travaille aujourd'hui dans l'« import-export » de vêtements « avec la Russie » et semble en tirer un revenu assez faible (« elle me dit des fois que c'est difficile parce qu'il n'y a pas trop de clients »). Hugo est étudiant, boursier au dernier échelon, ce qui lui confère d'après lui une certaine indépendance financière et le conduit parfois à « aider » sa mère.

« Comme j'ai ma bourse maintenant je ne demande rien à ma mère en fait. [...] Des fois je l'aide, quand elle me dit qu'elle a besoin, je l'aide. Je lui donne un peu d'argent. »

- 52 Hugo a fait toute sa scolarité à Pantin :

« Au début moi je ne voulais pas aller [dans le lycée de secteur], parce que selon la réputation, c'était un mauvais lycée. C'est pour ça que j'ai fait ma seconde [dans un autre lycée de Pantin]. Mais après comme je voulais faire S, et qu'il n'y avait pas de S encore [dans ce lycée], bah je suis allé [dans le lycée de secteur] ».

- 53 La suite de sa trajectoire scolaire est guidée par un enjeu de distinction, par le souhait de suivre des études qui lui assurent une bonne situation professionnelle et le rapprochent de la classe sociale à laquelle il aspire à appartenir. Ses préférences personnelles l'auraient conduit à suivre des études en STAPS :

« J'aimais le sport, je voulais aller en STAPS, comme tout le monde un peu, quand ils sont sportifs. »

- 54 Pour autant, il présente cette idée comme un projet peu réfléchi qu'il a vite relégué au profit d'une formation plus adaptée à l'ambition d'obtenir un statut professionnel stable et socialement reconnu. Il décide ainsi de s'inscrire à l'université en math-info car il est « un peu fort en maths » mais surtout en raison de ce que représente l'informatique :

« C'est le futur on va dire. C'est important maintenant, tout le monde recherche des informaticiens, en plus ça se lie à tous les domaines maintenant. »

- 55 Cette décision s'accompagne d'une stratégie territoriale clairement énoncée. Il opte en effet pour une inscription dans une université parisienne, non pour les spécificités de cette formation mais du fait de la situation de l'établissement :

« Moi je voulais aller sur Paris, parce que voilà c'est Paris, c'est pas pareil, la notoriété quand on dit "tu sors de Paris" ou "tu sors du 93" [...]. Moi je suis content

d'être là-bas du coup. C'est un bel endroit, ça change. Tu sors du métro, tu vois des grands cafés, tout ça. »

- 56 Si Hugo présente cette orientation comme une stratégie personnelle, il note à plusieurs reprises l'influence de sa mère dans ces décisions. Mère et fils semblent entretenir une relation assez fusionnelle, déjà lisible dans le soutien économique mutuel évoqué plus haut. Sa mère ne voulait pas qu'il fasse STAPS « parce qu'elle dit "y a pas de débouché" ». Hugo se montre toujours en accord avec ce qu'a pu lui dire sa mère :

« C'est vrai il n'y a pas trop de débouchés du coup comme tout le monde veut y aller. »

- 57 Il analyse aussi cette posture comme une projection de sa mère dans son propre parcours. Elle l'a ainsi « poussé vers Paris » et s'est montrée heureuse de le voir fréquenter une université parisienne :

« Une fois quand elle m'accompagnait pour l'inscription, elle était contente, elle a fait "ouah, t'as de la chance", tout ça... Ouais. Parce que en fait elle aussi elle rêvait de faire des études comme ça mais elle n'a pas pu, du coup je crois c'est pour ça... Elle veut faire pareil. »

- 58 Paris fait briller les yeux de sa mère, et Hugo semble avoir hérité de cette admiration :

« Je sais que ma mère elle aime trop Paris. Quand elle va sur Paris elle fait "ouais, c'est trop beau, Paris la meilleure ville, tout ça..." Elle aime trop Paris. »

- 59 Son projet de poursuite d'études témoigne également de ce souci d'acquérir un statut professionnel spécifique : il aimerait faire un master qui donne « une équivalence d'ingénieur en gros. Donc voilà, ça peut être pas mal. »

Omar

- 60 Omar, 17 ans au moment de l'entretien, est issu d'une fratrie de huit frères et sœurs. Son père et sa mère exercent tous deux la profession d'agent d'entretien et travaillent en horaires décalés, à la fois tôt le matin et tard le soir. Omar raconte qu'ils rentrent fatigués de leur travail. Tous deux sont originaires du même village du Sénégal où ils se sont rencontrés et mariés, mais tous les enfants sont nés en France.

- 61 Omar, qui a toujours habité Pantin, a réalisé toute sa scolarité dans les établissements de secteur. À la rentrée scolaire qui suivra l'entretien (qui a lieu début juillet), il ira en terminale, STMG option « gestion-finance », et dit vouloir travailler « dans la comptabilité ». Il justifie ce choix par un goût personnel (« ça m'a toujours intéressé ») mais insiste davantage sur l'aspect stratégique de cette orientation dans une matière où il réussit (« Je suis bon en maths, c'est pour ça »). La famille n'est mentionnée ni comme un soutien ni comme un frein dans les choix d'orientation. Elle est absente des discours liés à la trajectoire scolaire et professionnelle. En revanche, certains professeurs semblent occuper une place importante :

« Avant-hier, j'ai croisé une ancienne prof à moi, au collège, et elle m'a donné... le numéro d'une personne qui est déjà comptable, pour passer un stage avec elle durant cet été. Du coup, j'ai dit "d'accord, je suis partant". On se fixera une date pour se voir et... On verra bien par la suite, hein [...]. Comme ça, avant que j'arrive fin terminale, que je sache vraiment si c'est bien là où je veux aller... »

- 62 Il souhaite ensuite continuer par un BTS expert-comptable et envisage de poursuivre ses études après le BTS.

- 63 S'il est un peu dans le flou et largement contraint par ses résultats scolaires, Omar raconte sa trajectoire sur un mode positif, en parlant des possibilités qui lui sont

offertes plutôt que des contraintes. Toutefois, il ne parle jamais de « rêves » à réaliser ni de vocation et se distingue en cela largement des enquêtés regroupés dans la première entrée de la typologie.

Des récits marqués par l'indécision, des trajectoires saccadées

Abeni

- 64 Abeni a 21 ans au moment de l'entretien. Elle vit avec sa sœur (23 ans, également participante à l'enquête) et leurs deux parents dans un logement social du quartier des Tarterêts à Corbeil-Essonnes.

« On est là depuis qu'on est nées [...], on est toujours restées dans le même appartement. Mais là on va déménager, vu qu'ils vont détruire le bâtiment. »

- 65 Elle a la double nationalité française et sénégalaise. Si les deux sœurs entretiennent un rapport différencié à l'école, elles sont dans le même « creux », en attente d'alternance ou d'une école et d'un diplôme qui leur permettrait de travailler dans le domaine du *care*.

« On sait où on va ouais, on sait ce qu'on veut. »

- 66 La trajectoire scolaire d'Abeni est marquée par des changements d'établissement présentés comme subis :

« J'ai fait plusieurs écoles, dès la primaire j'ai dû changer d'école parce que j'étais... pas turbulente mais... Bref on va dire que j'étais turbulente. [...] C'est l'académie qui a décidé que je devais changer d'école. »

- 67 Au lycée, elle n'aime « pas du tout » le bac pro ST2S qu'elle suit, et décide en terminale d'entrer dans l'armée de l'air. Inscrite dans un établissement pour l'insertion dans l'emploi (EPIDE) hors de l'Île-de-France, elle suit la formation pendant quelques mois avant de l'arrêter pour retourner à Corbeil-Essonnes car ses parents lui manquent. Elle dit avoir alors « commencé à [se] chercher professionnellement parlant », et s'inscrit dans une « école pour préparer un diplôme pour être hôtesse d'accueil ». Cette expérience ne s'avère pas non plus concluante :

« Ça ne m'a pas plu parce que c'était encore de l'alternance. Donc du coup il y avait le côté cours. Et les cours c'est pas pour moi. Du coup j'ai arrêté. »

- 68 Ensuite, elle travaille, « des p'tits CDD par-ci par-là mais rien de concret quoi. Rien de concret ». Elle dit vouloir à nouveau « tester » l'alternance :

« Mais là c'est vraiment pour faire ce que je voulais faire depuis [le début], secrétaire médicale. »

- 69 Malgré les incertitudes et les réorientations, son discours la place au centre des décisions scolaires :

« Je ne suis pas faite pour l'école. Et puis j'ai pas envie de me forcer. [...] jusqu'en terminale [...] je me suis forcée. Pourquoi se forcer à faire quelque chose dont on n'a pas envie ? Si j'ai pas envie, je me casse et puis c'est tout. On a le choix, on peut rester ou on peut partir. Bah... si ça ne me plaît pas moi je ne vais pas me faire du mal quoi. Je me casse. [...] Là [l'alternance pour faire du secrétariat médical] je pense que ça va être différent parce que c'est quelque chose qui... Enfin, ça m'appelle. Ça c'est pas comme si j'avais pas le choix d'y aller. Là c'est, c'est moi. Je me suis dit j'ai envie de le faire, ça m'intéresse. »

Boubacar

70 Boubacar, 23 ans au moment de l'entretien, quatrième enfant d'une fratrie qui en compte neuf, a toujours habité dans le quartier des Tarterêts à Corbeil-Essonnes. Ses parents sont nés au Sénégal et travaillent tous les deux comme ouvriers dans une « entreprise aéronautique ». Sa trajectoire scolaire est marquée par des exclusions mais se solde par un diplôme (un CAP en électronique) et un certificat d'aptitude (pour la conduite d'engins en sécurité, CACES) :

« J'ai fait deux ans, CAP électrotechnique, je l'ai eu, après, j'ai arrêté. [...] je voulais faire technicien d'usinage mais [quand j'ai vu ce CAP] j'ai dit : "je vais faire [ça]". Je sais pas [pourquoi], j'aimais bien l'électricité ».

71 À propos de l'école, il explique :

« Moi, ça me plaisait mais... pas tout en fait. Parce qu'en fait, comment vous [dire]... On a grandi, j'ai grandi avec [...] une bande de la même génération. On était agités beaucoup beaucoup beaucoup par contre. [...] on faisait trop de bêtises [...] après le lycée, on s'est calmés un peu... [...] On me virait, toujours, [...] toutes les années, presque tous les trois mois, j'étais viré, trois-quatre jours... Ils appelaient chez moi, tout ça. Trois-quatre jours, conseil de discipline, tout ça. Au moins toutes les années. Mais après, [en] 3^e, [...] j'ai compris, je me suis calmé et après, c'est bon, je travaillai mais... J'avais pas des bonnes notes mais je travaillais. »

72 À l'issue et en parallèle de ses études, il enchaîne les petits boulots. Boubacar explique qu'il a changé depuis ses années d'adolescence :

« De toute façon, j'ai bien compris, j'ai compris, j'ai tout compris : faut pas parler, faut... faut faire sa vie, faut aller droit. Faut pas parler avec les gens. C'est bon, j'ai compris ! »

73 Pour cela, il prend la décision de partir au Sénégal rejoindre une partie de la famille pour quatre mois :

« Je me suis dit : "c'est mieux que je ne reste pas ici !" Parce que y avait des problèmes, y avait des trucs ! [...] nous on ne faisait rien, moi je travaillais, comme je vous dis, je ne faisais rien ! J'avais arrêté toutes mes conneries [...] Je me disais : "en fait, je ne fais rien mais [la police] me piste comme si je faisais des trucs". Après je me suis dit : "c'est bon, je vais arrêter de travailler, je vais prendre mon billet, mon argent, je vais partir !" Après j'ai fait ça. Là-bas, j'étais bien, j'ai respiré... »

74 Les échanges avec sa famille lui permettent de reconfigurer certaines manières de faire et de voir :

« J'ai réfléchi et j'ai dit : "ah oui, en fait, toute ma vie j'ai fait le con, j'ai abusé alors que j'avais une chance en fait, c'est une bonne chance !" Après j'ai réfléchi, je me suis, tout seul, je me suis remis, je me suis dit : "faut que je travaille, plus de conneries". »

75 Il place la famille et le travail comme horizons pour sortir de sa condition actuelle :

« On a grandi dans un truc et pour sortir de ça, il faut travailler, tu prends ton appartement, tu fais ta vie avec ta femme, tout ça. Il n'y a que ça qui peut nous sortir de là ! »

76 Son discours révèle l'importance des principes : défendre les collègues au risque de se faire virer, refuser d'aller en cours avec un enseignant dont il pense qu'il est raciste.

« Ils m'ont viré parce que... comment dire ? Je connaissais un mec, il s'est embrouillé avec le chef et moi, je voulais régler, je sais pas, je voulais régler l'histoire et ils m'ont mis dans l'histoire et après, moi, je me suis embrouillé avec le chef. »

« [Des profs] disaient des phrases en fait, c'était raciste un peu on va dire. [...] pendant au moins un an, je suis pas allé en anglais par exemple, en cours d'anglais ! parce qu'en début d'année la prof, elle a fait, elle a fait, elle a dit un truc, ça m'a choqué, j'ai dit : "Moi, je viens plus à votre cours. Mettez-moi absent tous les jours, moi, j'en ai rien à foutre." »

- 77 Il aimerait à terme construire une maison avec l'un de ses frères au Sénégal, distincte de celle de ses parents :

« [Ce serait] notre maison [...], c'est-à-dire que je pourrais y aller six mois, cinq mois [dans l'année]. Vivre là-bas et vivre ici. »

Des récits de découragements, de contraintes et d'obstacles

Chaïma

- 78 Chaïma, 21 ans au moment de l'entretien, voilée, est la dernière d'une fratrie de huit frères et sœurs, et habite depuis sa naissance dans le quartier des Tarterêts à Corbeil-Essonne. Ses parents, tous deux issus de l'immigration (son père vient de la Côte d'Ivoire et sa mère du Liberia), sont séparés. Son père était agent de sécurité et sa mère est en situation de handicap. On sait peu de choses des études et niveaux de qualification de ses frères et sœurs, si ce n'est que l'un de ses frères a un BEP, et l'une de ses sœurs un CAP.

- 79 Sur le plan scolaire, elle raconte son orientation en filière STMG comme subie et liée à une contrainte spatiale :

« Je voulais faire un bac S [...] pour faire des études en tant qu'infirmière, pour devenir pédiatre. Ensuite on m'a dit que je n'avais pas les qualifications, comment dire, la capacité pour... [...] Ce sont des profs qui me disaient que en gros ça allait être compliqué. »

- 80 Ces « profs » lui conseillent un bac sanitaire et social, mais elle ne s'y inscrit pas :

« C'était dans un autre lycée mais comme je ne voulais pas quitter Corbeil je suis restée [en STMG]. »

- 81 Après son baccalauréat, elle entre en L1 administration économique et sociale (AES) à Évry :

« [C'est] la prof qui nous disait "Ouais, allez en AES *et cetera*, les autres filières c'est pas pour vous..." En fait les profs, comment dire, on dirait qu'ils ne croyaient pas en nous. En fait pour eux c'était "faut prendre le choix le plus facile" pour pas que, en gros, on dégringole quoi. Pour eux c'était "allez là-bas et vous allez..." En gros : "c'est bien *et cetera*". Mais en fait la filière AES, pour moi personnellement, c'était une filière poubelle. C'étaient tous ceux qui avaient des mauvaises [notes], qui n'étaient pas, on va dire, bien vus. »

- 82 Elle explique qu'elle a ensuite « décidé d'arrêter [les études] » :

« Je voulais faire une année sabbatique pour vraiment savoir ce que je voulais faire. »

- 83 Elle fait d'abord de l'intérim dans la logistique :

« J'ai vu que ce n'était pas forcément le domaine dans lequel je voulais travailler moi, c'était plutôt les enfants. »

- 84 Le programme « garantie jeunes » de la mission locale lui permet ensuite de travailler dans une école privée comme ATSEM. Mais sa trajectoire scolaire et professionnelle résulte avant tout d'un ajustement aux contraintes familiales, et plus spécifiquement au fait que sa mère soit « malade » :

« Il fallait que je l'aide financièrement à la maison. Si je faisais des études, je ne pouvais pas l'aider à la maison. [...] les études à partir d'un moment c'est payant. La première année encore j'étais boursière mais après au fur et à mesure [...] faut donner une certaine somme, une certaine somme [que] je n'avais pas et du coup bah voilà quoi. »

- 85 Elle évoque longuement au cours de l'entretien les discriminations liées au port du voile, d'abord au lycée puis dans le monde du travail :

« Avec mon voile, trouver un travail c'était pas si facile que ça. Là j'en ai trouvé un parce que c'est une école privée [en tant qu'ATSEM] [...]. Quand j'étais au lycée, quand je l'enlevais [son voile] [...] c'était très compliqué, enfin je ne me sentais pas forcément à l'aise. Surtout que le directeur, les profs, ils étaient grave sur notre dos, sur toutes les voilées. Ils étaient sur notre dos : "faites pas ci faites pas ça, c'est pas comme ci c'est pas comme ça". Après je comprends qu'on est en France et qu'il y a des règles tout ça. Mais pour moi c'était de l'acharnement. Donc c'est pour ça que j'ai vite voulu avoir mon bac et partir le plus vite [possible]. J'aurais préféré aussi, j'aurais aimé aussi peut-être faire un BTS mais comme je sais que le BTS c'était dans le lycée, j'allais devoir encore enlever mon voile. Je me suis dit autant me tourner vers une fac. [...] quand j'étudie j'aime bien être encadrée. Et je sais qu'à la fac, [il y a] les cours mais tu n'es pas autant encadré que si tu étais dans un BTS ou autre. »

- 86 Ses projets pour l'avenir sont également liés à cette question :

« Dans cinq ans, je me vois bien dans un pays étranger, peut-être l'Angleterre ou Dubaï ou autre part [...] dans un pays où [...] ils sont plus ouverts d'esprit en fait, ils sont moins dans le rejet des autres, des étrangers. Et donc je sais qu'en Angleterre franchement c'est un pays qui est... qui accepte tout le monde. Et après je ne dis pas que c'est tout beau tout rose mais [...] ils acceptent mieux en fait. »

- 87 Elle s'imagine alors « travailler, avoir [sa] famille [...] sûrement mariée, avec mes enfants. Comme tout être humain je pense. »

Hadja

- 88 Hadja, 21 ans au moment de l'entretien, habite depuis sa naissance aux Tarterêts avec ses parents et sa grande sœur, son autre grand frère ayant décohabité. Ses parents sont immigrés tunisiens, et vivent la moitié de l'année en Tunisie. Son père était maçon et sa mère au foyer.

- 89 Ses parents l'inscrivent dans un collège chrétien privé :

« Mon père m'a mis là-bas car il voulait que j'excelle dans tout ça. Mais c'était un collège chrétien et c'est vrai on était trois musulmans dans tout le collège. Et c'est vrai que je me sentais différente. Pas différente, mais je ressentais un truc. C'était dur. »

- 90 Au lycée, elle semble rencontrer des difficultés, et l'une de ses enseignantes la prend « sous son aile » :

« Elle a changé la donne. Elle m'a reboostée. C'est vraiment elle qui a fait que... Je parle d'elle, j'ai les larmes aux yeux. Je l'aime trop. En fait, elle m'a toujours poussée à mieux travailler, m'investir. [Elle pleure]. Quand on me démoralisait, c'est elle qui me prenait sous son aile. Vraiment, elle m'a toujours motivée. Elle ne m'a jamais laissé baisser les bras. [...] elle m'a vraiment marquée. J'ai l'impression que je lui dois beaucoup, que c'est grâce à elle que j'ai eu mon bac. [...] Après, j'étais une élève, un peu perturbatrice quand même. Et quand je n'allais pas en cours, elle venait me chercher. Elle m'appelait. Souvent, je séchais [...] et elle venait me chercher. »

- 91 À l'Université, elle se retrouve seule, abandonne rapidement, et ne parvient pas à reprendre des études ensuite :

« Après le bac, j'ai voulu faire la fac. J'ai fait la fac et je n'ai pas réussi. J'ai abandonné. Et après, j'ai trouvé du boulot et puis je me disais tout le temps : "je veux reprendre l'école". Mais le fait de travailler, ça m'empêche d'avancer, de chercher ce que je veux faire, de chercher une école, de chercher un patron si je veux une alternance. [...] Moi, je veux faire du social. »

92 Elle se projette en tant qu'éducatrice spécialisée.

93 Elle a dans le même temps pour objectif de monter une entreprise, se marier et sortir du quartier :

« Je veux créer ma propre entreprise. [...] je pense que même si j'ouvre quelque chose, je continuerai à travailler à côté. Je ne veux pas que ça soit un truc que je fasse tous les jours. [...] Si je suis bien en tant qu'éduc' spé' et si c'est un métier qui me plaît, peut être que je n'ouvrirai rien, et que je ferai ça toute ma vie, mais je ne pense pas. Quand j'aurai 40 ans, [j'aimerais] avoir ma petite entreprise et ne vivre que de ça. [...] Je pense que je partirai des Tarterêts quand j'aurai ma situation. Je pense que, moi, je ne partirai pas de chez moi tant que je ne suis pas mariée. Seulement quand j'aurai un mari et une situation financière. Une situation stable. »

Inès

94 Inès, 20 ans au moment de l'entretien, vit à Pantin, dans un logement social avec ses parents d'origine algérienne, ainsi que ses trois petits frères et sœurs. Ses parents travaillent dans un petit hôtel, respectivement en tant que réceptionniste et femme de chambre.

95 Inès a été confrontée à l'impossibilité d'entreprendre les études qui lui plaisaient. Lorsqu'elle a dû formuler ses vœux post-bac, son premier vœu était de suivre des études d'architecture :

« J'en avais mis peut-être trois ou quatre [écoles d'architecture à Paris, dans les vœux APB]. Je n'avais pas tout mis parce qu'il y en a une, je crois, qui est payante. [...] je voulais vraiment faire ça, je voulais faire de l'architecture ».

96 L'une des écoles la convoque pour passer les épreuves, qu'elle ne réussit pas :

« C'était aux épreuves, épreuve de dessin, épreuve de physique, épreuve de maths, que j'ai été filtrée quoi. »

97 La suite de son parcours est marquée par des déceptions à répétition. Ces déceptions sont certainement d'autant plus fortes qu'Inès estime mettre du cœur à l'ouvrage pour réussir ce qu'elle souhaite entreprendre. Elle explique ainsi qu'au lycée elle révisait chaque soir, parfois jusque tard dans la nuit :

« Je restais des fois jusqu'à minuit, ensuite, je fermais le cahier et j'allais dormir ».

98 Au moment de l'entretien, elle redouble sa L2 de biologie et se met une forte pression pour réussir son année.

99 Le récit de sa trajectoire donne à voir une résignation grandissante. Après l'échec des écoles d'architecture, elle s'est donc inscrite en licence de biologie :

« Parce que je me débrouillais bien en bio, je me suis dit je vais mettre bio, mais bon... »

100 Elle réalise rapidement que ce choix était une erreur :

« Déjà, j'étais démoralisée parce que déjà je voulais pas faire bio, je me suis retrouvée [dans une université] super loin. »

101 Ses premières confrontations avec le monde professionnel auquel la destinaient ces études la confortent dans ce diagnostic :

« En première année, on a une UE qui s'appelle "projet professionnel", on doit interviewer des gens qui travaillent dans des labos, ce qu'on a fait, et on s'est rendu compte qu'en fait, la vie, elle est pas... La vie en labo, elle n'est pas si fantastique que ça, quoi ! On a parlé avec des chercheurs, bac + 8 et tout. Ils nous racontaient : "ben, moi, mon quotidien, c'est je me lève, je vais voir les levures, je vais voir les bactéries, tout ça", [...]. Moi, je voyais la chose différemment ! [...] En vrai, j'ai vu la réalité de mes propres yeux. [...] Honnêtement, comment je voyais les choses ? Je les voyais en blouse, je pensais qu'ils créaient des trucs de ouf et tout, alors qu'en vrai, c'est simple. Après, j'ai déjà parlé avec un prof à moi, il fait des congrès et tout et euh... Qu'est-ce qu'il m'a dit ? Il m'a dit, je crois, qu'il gagnait 2 000 euros, un truc comme ça. [...] En tout cas, il a fait un doctorat, tout ça... Je me suis dit : que ça ? ! »

- 102 Elle a eu l'idée de se réorienter mais a finalement abandonné et s'est résignée à cette orientation :

« Quand j'ai commencé la bio, la première année, je me suis dit : "non, c'est pourri, en fait j'aime pas". Les débouchés, pour moi, ils ne sont pas intéressants. [...] je me vois plus dans un truc... C'est pas que j'aime bien l'informatique, mais depuis toute petite, je joue aux ordi, enfin, je joue aux jeux vidéo avec mon frère, les ordi, tout ça, je connais bien, je me suis dit : "bon, pourquoi pas faire un truc là-dedans ?" En plus, je me suis dit : "il y a plus de boulot..." [...]. je me suis dit : "même au niveau du travail, c'est plus rentable alors qu'en bio, c'est bouché". [...] [Maintenant] c'est bon, j'ai accepté. J'ai mes repères, je connais du monde, je me suis fait mes repères on va dire. J'ai accepté, en fait. »

- 103 Elle ne voit pas beaucoup d'issues dans l'avenir. Elle ne croit plus que ses rêves pourront se réaliser :

« Franchement, avant je me voyais trop en mode... Je voulais faire une bête de carrière, avoir beaucoup d'argent, bien réussir... Mais, maintenant, honnêtement... Et honnêtement, je me voyais vivre sur Paris, je me disais : "ouais, je vivrai sur Paris" et tous les trucs comme ça. Mais non, mais je sais pas. Concrètement, je me dis : je vais finir mes études, je vais essayer de bosser dans un bon truc, avoir de l'argent de côté, prendre un appartement, après me marier ou voyager, profiter de la vie, profiter de la vie, voyager, voilà... Restos, ciné, enfin, profiter quoi ! [...] Je rêvais trop, en fait [rires]. Non, honnêtement, je me dis : "bac+5, c'est bon, c'est suffisant bac+5", je trouve un boulot, je taffe dans mon domaine, ensuite si je peux... Après, je sais pas, c'est compliqué, en fait. »

Des récits révélateurs des trajectoires différenciées des jeunes de quartiers populaires

Un récit de soi qui renvoie aux différences de position sociale entre jeunes de quartiers populaires

- 104 Les manières de raconter les trajectoires rendent compte de l'hétérogénéité des positions sociales des jeunes de quartiers populaires. Les matériaux recueillis font écho aux résultats de Coquard (2019) sur les groupes de jeunes dans les espaces ruraux désindustrialisés. On retrouve ici le clivage entre les classes populaires stabilisées par l'emploi (Inès, Omar, Nassim, Mathieu), et celles plus précaires (Schwartz, 2011) à travers les situations parentales marquées, souvent à Corbeil-Essonnes, par le handicap, les maladies professionnelles, le chômage, les séparations des parents, etc. (Chaïma, Hugo, Farah, Oumy). Les récits des jeunes permettent non seulement de décrire des fractions de classes populaires, autour de la question de l'emploi et du logement (HLM versus location privée, par exemple Hugo ou Inès), mais aussi plus

largement de prendre en compte d'autres rapports sociaux comme le genre, l'histoire migratoire intergénérationnelle familiale ou l'âge, en les considérant dans leur consubstantialité (Kergoat, 2013) et leur dimension spatiale. Cette dernière articule le quartier aux mobilités et aux espaces de loisirs ou de travail. Ainsi les jeunes enquêtées connaissent des situations familiales différenciées, qui impliquent de considérer la composition de la famille (souvent nombreuse), la trajectoire migratoire de ses membres, les conditions de vie matérielles (logement, catégorie d'emploi et statut salarial, moyens de locomotion, aides sociales).

- 105 L'âge est ainsi un élément structurant dans le récit des trajectoires, et s'articule au parcours scolaire : on ne se présente pas de la même manière selon l'étape de ce parcours. Certaines jeunes, comme Omar, sont enquêtées au moment du baccalauréat ou de Parcoursup, alors que leur inscription dans le supérieur est incertaine. D'autres, plus âgées, comme Mathieu ou Farah, peuvent construire un récit rétrospectif, dont la téléologie permet de donner du sens aux différentes étapes de la trajectoire. L'âge renvoie aussi à la socialisation à la présentation de soi. Avec l'âge, il est nécessaire de considérer la position générationnelle, notamment à Corbeil-Essonnes où les dynamiques de pairs sont régulées par des rapports grandes / petites (Salane, Brito, 2021). À l'échelle de la famille, les recherches pointent la sur-réussite scolaire des aînées ou enfants uniques (Henri-Panabière, 2018), ou le fait que les aînées portent souvent les mandats d'ascension sociale des familles (Jedlicki, 2021), ce que l'on retrouve pour Nassim (aîné). Parmi les récits marqués par l'indécision et de découragement, Hadja, Chaïma, et Abeni sont les dernières de leuradelphie. Mais le lien entre place dans la fratrie et récit de soi n'a rien de mécanique : Farah, Oumy, Mathieu ou Hugo, également dernières nées, construisent un récit plus valorisé de leur trajectoire quand Inès, aînée, raconte son découragement. Rappelons que les adelphies nombreuses permettent de participer à l'aide aux devoirs et de transmettre des ressources scolaires (Truong, 2014).
- 106 Comme le rappelle Bertaux (2016, p. 41) à propos de l'idéologie biographique : « Chacun tend donc – à vrai dire, surtout les hommes et les dominants (Bertaux-Wiame, 1979) – à se représenter après coup le cours de son existence comme présentant une forte cohérence. » Dans notre enquête, il n'est pas anodin que les portraits liés à une présentation de soi comme maître de son parcours soient masculins, quand les incertitudes et le découragement sont majoritairement illustrés à partir de récits féminins. En effet, se présenter en situation de vulnérabilité ou de passivité peut renvoyer à des socialisations genrées, dont on connaît les effets dans les trajectoires scolaires. Outre les enjeux de rapport au langage, au corps et à l'autorité (Lahire, 2019), cruciaux dans la sur-réussite scolaire des femmes de milieux populaires (Beaud, 2018), cette socialisation genrée joue sur la confiance en soi, et les dynamiques d'auto-élimination (Duru-Bellat, 2017).
- 107 Ces positions sociales différenciées des jeunes enquêtées rejouent en partie la distinction entre Corbeil-Essonnes et Pantin (voir le tableau présenté en introduction). Si l'on trouve plus de jeunes de Pantin dans les récits de maîtrise ou de stratégie, en lien avec des fractions de classes populaires plus stabilisées, cela renvoie à deux effets combinés : d'une part, la différenciation socio-urbaine des quartiers populaires, et d'autre part, le mode d'entrée dans cette recherche participative. Concernant l'histoire et la sociologie urbaines des deux quartiers comparés, un travail de monographie (politiques publiques de logement, d'urbanisme, de jeunesse) permet de lier les

situations socio-démographiques à des éléments politiques comme la desserte en transports en commun, l'offre scolaire, le soutien à la jeunesse (missions locales par exemple). Il en ressort que le quartier des Tarterêts, où habitent presque tous les jeunes de Corbeil-Essonnes, se caractérise par une pauvreté plus forte que le terrain pantinois, un éloignement de Paris qui rend cruciale la détention du permis (et l'accès à une voiture), et qui limite les stratégies d'évitement scolaire vers des établissements parisiens. Ce contexte territorial peut générer des mobilités différenciées (Oppenchain, 2016) mais aussi des projections vers d'autres espaces qui font jouer le capital symbolique associé aux quartiers. Les pratiques urbaines des jeunes, telles qu'ielles les décrivent en entretien, rappellent que le sentiment de se sentir à sa place (à Paris par exemple) dépend de la position sociale des jeunes. On retrouve ici les conclusions de Jounin (2014) lorsque les étudiant·es de Saint-Denis viennent faire du terrain dans les beaux quartiers. La proximité avec Paris et le stigmat territorial différencient ainsi Pantin et Corbeil-Essonnes³.

- 108 D'autre part, la différence entre ces deux terrains tient à la méthode de recherche participative. L'entrée s'est faite par une structure jeunesse à Pantin, et par interconnaissance à Corbeil-Essonnes, où nous ne pouvions passer par les structures jeunesse locales. Grâce à une connaissance informelle d'un des membres de la recherche, nous avons travaillé avec un premier groupe de jeunes femmes. Un deuxième groupe, de jeunes hommes cette fois, a pris contact directement avec nous quelques semaines plus tard pour participer à la recherche et structurer leur récente association à destination des jeunes du quartier. Au sein de ce groupe-ci, seul un jeune a accepté de réaliser un entretien individuel avec les chercheurs, signe d'un rapport collectif et instrumental à la recherche.
- 109 Cette hétérogénéité dans les positions sociales des jeunes permet de comprendre comment se construisent des rapports différenciés à l'institution scolaire, qui joue un rôle central dans les trajectoires et leur mise en récit.

Diversité des expériences scolaires et professionnelles : la place des tiers et des stratégies dans les narrations

- 110 Les travaux de recherche montrent que la prolongation des scolarités au xx^e siècle en France s'est traduite notamment par une conversion des classes populaires à la poursuite d'études (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). Leurs trajectoires scolaires s'inscrivent dans un processus d'inflation scolaire (Chauvel, 2016) qui va de pair avec le développement de stratégies comme le choix d'options, l'évitement d'établissements de secteur ou les cours particuliers (Demoulin et Frouillou, 2021), signes d'une familiarité croissante entre classes populaires et institution scolaire. Les trajectoires d'ascension scolaire intergénérationnelles sont particulièrement sensibles chez les jeunes qui deviennent les premières diplômées du supérieur (baccalauréat) de leur famille (Truong, 2014). La recherche que nous avons menée met en évidence cette dynamique de scolarisation longue des classes populaires, même si la méthode participative, comme d'autres méthodes d'enquête, ne permet pas de rendre compte des récits de soi de jeunes particulièrement marginalisés ou dominés sur le plan scolaire. En effet, parmi les jeunes avec lesquels des entretiens ont pu être menés, les deux tiers étaient lycéen·nes ou en études (Bellavoine, 2021). Si l'on considère les treize lycéen·nes enquêtées sur l'ensemble de ces dix terrains d'enquête, six jeunes sont en

filière générale, six en filière technologique et un seul jeune en filière professionnelle. Sur les vingt-quatre jeunes en études, quinze sont à l'université, huit en IUT ou STS et une en école d'infirmière.

- 111 Les récits de trajectoires des jeunes enquêtées à Pantin et Corbeil donnent à voir, parfois de manière entremêlée, trois figures du rapport à l'école. Les stratégies racontées comme telles (évitements de collège, « choix » de lycée), comme dans le cas de Mathieu ou de Farah, s'appuient sur la position sociale familiale, mais aussi sur le lieu de résidence, qui détermine l'accès aux établissements scolaires. Ces récits de maîtrise stratégique du parcours scolaire (choix d'établissement, de cursus, d'options) sont alignés avec les codes scolaires qui exigent d'être acteur-riche de son orientation (l'orientation est « active » dans APB puis Parcoursup). On observe également des récits marqués par les inégalités sociales. Ces dernières peuvent se dire sous la forme de désajustements, d'incertitudes, de déceptions (Abeni ou Hadja), synonymes d'un éloignement du monde scolaire et de ses codes. Les inégalités peuvent aussi se dire comme discriminations, notamment dans les récits rétrospectifs d'injustice scolaire (Chaïma, Oumy). Plus largement, les jeunes qui se décrivent comme maîtresses de leur trajectoire, ou celles et ceux occupant une position moins dominée professionnellement que d'autres enquêtées, insistent moins sur les expériences de discrimination ou d'injustice, en particulier face à des enquêtrices « professeures ». Enfin, de manière transversale, le récit des trajectoires scolaires construit l'école comme un lieu de socialisation, marqué notamment par les échanges entre pairs.
- 112 Les travaux de recherche objectivent souvent le caractère subi des orientations scolaires en milieu populaire, à travers la conversion des familles aux jugements professoraux ou institutionnels, la canalisation des choix scolaires, l'orientation en lycée professionnel (Palheta, 2012). Notre matériau permet de distinguer dans les récits des jeunes de quartiers populaires : 1) le subi ressenti comme tel (mise en scène de l'opposition entre l'institution et la volonté de l'individu, comme pour Chaïma) ; 2) l'ajustement sans contradiction avec une vocation (en soulignant l'intérêt des filières professionnelles, l'acceptation du « choix » APB ou Parcoursup proposé par le dispositif d'affectation, les tactiques scolaires ajustées à l'institution, comme pour Omar) ; 3) des tactiques ou stratégies scolaires (l'évitement, le privé - prépa, écoles -, les grands lycées ou établissements parisiens comme pour Hugo, Nassim ou Farah). L'insistance sur les tactiques peut aussi se dire dans des situations de difficulté scolaire, comme pour Abeni. Notons que l'alternance constitue pour plusieurs jeunes une manière de poursuivre des études, comme pour Abeni, ou de contourner les difficultés du marché du travail, comme pour Nassim, pour qui il est crucial de « charger » son CV pour surmonter les discriminations. En effet, « à côté des études, les “petits boulots” prospèrent » (Truong, 2015, p. 218) et ces « jobs sont le support de l'“entreprise de soi” qui gagne les classes populaires » (*ibid.*). Ainsi, « tant que les carrières scolaires semblent encore incertaines, les expériences sur le marché de l'emploi et les histoires de couple contribuent, en retour, à en orienter le cours » (*ibid.*, p. 217). Cette articulation entre monde scolaire et professionnel se lit dans l'allongement et la complexification des parcours d'insertion professionnelle des jeunes, notés par Lefresne (2003) dès le début des années 2000. Elle peut être mise en lien avec le niveau de formation et la spécialité du parcours scolaire antérieur, mais aussi avec le sexe et le parcours migratoire familial qui font jouer un « faisceau de discriminations » (Lefresne, 2003, p. 75).

- 113 Les récits des jeunes permettent de lire également l'influence de figures du monde scolaire, notamment des professeurs. Leur rôle peut renvoyer à une figure d'aidant·e, comme pour la professeure d'histoire-géographie d'Hadja, sans laquelle elle dit qu'elle n'aurait pas eu le baccalauréat. Alors que la place des enseignant·es a été soulignée dans la littérature sur les transclasses (Jaquet, 2014 ; Pasquali, 2014), l'exemple d'Hadja montre que les trajectoires scolaires ordinaires des jeunes de quartiers populaires peuvent aussi être marquées par des personnalités enseignantes. Mais, souvent, les enseignant·es, comme groupe social plus que comme individualités, sont présent·es dans les récits de trajectoires à travers des jugements qui ont été formulés sur les jeunes. On note ainsi pour plusieurs d'entre elles et eux une incorporation des catégories d'entendement professoral. Abeni ou Hadja se décrivent comme « turbulente » ou « perturbatrice ». Or, comme l'explique van Zanten à partir d'un travail au niveau collège, « les adolescents de banlieue distinguent deux catégories d'élèves en fonction de la volonté et de la capacité à rester mobilisés par rapport au travail scolaire et à répondre aux demandes des enseignants : il y a, d'une part, les "sérieux" ou les "travailleurs" et, d'autre part, les "agités" ou les "perturbateurs" » (van Zanten, 2012, p. 282). Précisément, elle montre que les « élèves qui subissent le plus directement les effets d'une ségrégation résidentielle et scolaire » (*ibid.*, p. 369) sont « entre résignation et efforts pour "faire face" » (*ibid.*, p. 368), position qui peut faire écho aux récits de découragement ou d'incertitude des (moins) jeunes enquêtées ici. Se décrire comme « bosseur » (Nassim, Mathieu) ou « perturbateur » (Abeni, Hadja) rejoue ainsi les jugements professoraux. C'est une des modalités à travers lesquelles les institutions, dispositifs et régulations jouent un rôle important dans les normes sociales qui régulent les comportements des jeunes (Becquet et Bidart, 2013). Notons que les recherches montrent que « ce sont les filles qui intériorisent davantage [que les garçons] des jugements négatifs qui soulignent leur infériorité intellectuelle » (van Zanten, 2012, p. 292). En effet, ce champ lexical du trouble à l'ordre scolaire se trouve plus souvent dans les récits des jeunes femmes que dans ceux des jeunes hommes, mais cela recoupe également un écart entre le terrain pantinois et corbeillois : aux Tarterêts, où les situations de difficulté scolaire sont plus prégnantes, les entretiens ont principalement eu lieu avec des femmes.
- 114 Ce rôle ambivalent des enseignant·es (et de leurs jugements) s'inscrit dans une approche des trajectoires des jeunes attentive aux « influences » ou aux « intermédiaires », ces derniers étant particulièrement importants dans l'insertion professionnelle des jeunes (Lefresne, 2003). Parmi ces influences, la famille joue un rôle central : instance de socialisation permettant de saisir analytiquement les fines différences de rapport au temps, à l'écrit ou à l'autorité dans les classes populaires (Lahire, 2012), elle est également une référence centrale des récits de soi des jeunes.

Le rôle crucial de la famille, entre ressource et cadrage des possibles

- 115 On sait l'importance de la famille dans la socialisation des classes populaires (Lahire, 2012 ; Siblot *et al.*, 2015) et notamment l'attachement à la famille en tant que forme de vie sécurisante (Schwartz, 2011). Si dans de rares cas la famille n'apparaît pas dans le récit de la trajectoire (par exemple pour Omar), elle joue souvent un rôle central dans le récit du parcours, avec des modalités mettant plus ou moins l'accent sur des « autrui

significatifs » personnalisés (un·e membre de la famille en particulier). On retrouve la place centrale des familles dans les récits de vie : « les choix d'orientation scolaire, les stratégies d'insertion professionnelle, les choix résidentiels sont moins des choix individuels que familiaux. Les familles sont des lieux où s'effectuent en permanence des dons et des contre-dons (Bloch et Buisson, 1994), des négociations, des arbitrages, des micro-synthèses et des transactions entre des logiques distinctes » (Bertaux, 2016, p. 49). La place cruciale et la ressource que représente spécifiquement la famille pour les jeunes de quartiers populaires, notamment dans les moments difficiles (Demoulin, 2021), s'articulent à des décohabitations tardives (Santelli, 2007) : la plupart de nos enquêtés habitent chez (et souvent avec) leurs parents. Le fait d'obtenir un emploi après être sorti du système scolaire ne va pas forcément de pair avec une décohabitation rapide (Cordazzo, 2018), et ce d'autant moins que les conditions de vie sont difficiles.

- 116 La place que tiennent les familles dans les trajectoires est ambivalente (Demoulin et Collectif Pop-Part, 2021). Certaines jeunes racontent les « choix » faits par des membres de la famille comme le collège privé chrétien pour Hadja (« Mon père il m'a mis là-bas car il voulait que j'excelle dans tout ça »), ou la mère de Hugo qui préfère qu'il ne s'oriente pas vers des études STAPS « parce qu'elle dit "y a pas de débouché" ». Les familles peuvent ainsi constituer un appui (notamment financier) dans la construction de parcours scolaires de « réussite », tout en délimitant l'espace des possibles en termes d'orientation ou de mobilités résidentielles. Certaines jeunes expliquent par exemple les responsabilités qu'elles ont en termes de soutien à leur famille, notamment Chaïma et Oumy dont les mères sont en situation de handicap. La famille est également un refuge face aux violences symboliques : « La "décohabitation" n'est jamais souhaitée, quand bien même les possibilités de travailler au calme sont, chez soi, menues. [...] La maison [...] constitue [...] un espace de rupture qui vise à mettre à distance le monde de l'université. C'est un lieu où l'on reprend des forces, où l'on se régénère pour pouvoir repartir » (Truong, 2015, p. 69).
- 117 On retrouve dans les récits la conversion des familles de classes populaires à la poursuite d'études depuis les années 1980 (en lien avec la massification de l'accès au baccalauréat), et les attentes placées dans le fait de poursuivre des études (Millet et Thin, 2005 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). Par exemple, Farah explique bien comment elle porte des espoirs familiaux d'ascension sociale en arrivant jusqu'en master, tout en montrant comment cela a pu contraindre ses souhaits d'orientation. Certains récits des jeunes semblent rendre compte du « souci d'établir de bonnes relations avec le personnel éducatif pourvoyeur de différents espoirs et ressources et [de] la focalisation sur les activités de répétition scolaire » (Lahire, 2019, p. 1006) caractéristiques du rapport des classes populaires à l'institution scolaire pour ce qui concerne le primaire (Hadja par exemple). Alors que le lycée est raconté dans une perspective instrumentale (choix d'établissement ou d'options) dans les idéaux-types relevant de la maîtrise ou de la stratégie (Mathieu, Nassim), les autres types de récit décrivent cette période en lien avec les groupes de pairs en mettant à distance l'institution, et laissant la famille en arrière-plan (Boubacar, Chaïma, Abeni). Se rejouent ici les différenciations fines de positions sociales au sein des classes populaires dans le rapport à l'institution scolaire, les fractions les plus moins stabilisées se trouvant éloignées des codes (langage, rapport au temps, rapport à l'autorité) valorisés à l'école (Lahire, 2012 ; Lahire, 2019). On peut ainsi faire l'hypothèse, à partir des récits

différenciés des jeunes de quartiers populaires, que les résultats de Lareau (2003) sur la construction de différences quotidiennes entre familles aisées et populaires chez les enfants de 8 ans se retrouvent à l'adolescence et chez les jeunes adultes et font jouer des modèles éducatifs socialement situés (le « développement naturel » dans les classes populaires étant fondé sur une distinction des statuts entre adultes et enfants). Ces modèles nourrissent des inégalités, voire des injustices, que l'on peut saisir dans leur dimension raciale comme dans les pratiques urbaines des jeunes (liens avec les groupes de pairs, place du quartier dans les loisirs).

- 118 La question de la famille comme modèle ou institution structurant les trajectoires sociales (et non seulement scolaires) fait écho aux récits des jeunes sur leur propre projection familiale (décohabitation et mise en couple, mariage, enfants). La centralité du modèle familial est prégnante dans les propos des jeunes, comme l'exprime par exemple Chaïma qui se projette « sûrement mariée, avec [ses] enfants. Comme tout être humain je pense. » Les récits sur la famille sont liés à la position qu'y occupent les jeunes. Les jeunes devant s'occuper de leurs parents âgés ou en situation de handicap sont des cadettes (Oumy, Hadja). Cela pose la question de la différenciation des mandats parentaux en fonction du rang dans l'adelphie comme du genre des enfants (Jedlicki, 2021), les processus d'identification entre parents et enfants étant souvent sexués (Henri-Panabière, 2018). La famille, instance de socialisation, imprègne donc leurs visions de l'avenir résidentiel, familial, professionnel. L'attachement aux parents et à l'adelphie se prolonge par un attachement au quartier, décrit comme espace de ressource et de protection. Par exemple, pour Abeni, être loin du quartier donc de la famille se traduit par un manque qui la fait revenir aux Tarterêts et abandonner sa formation à Orléans.

Devenir adulte : un avenir libéré des contraintes de la jeunesse

- 119 Si les familles, comme d'autres tiers, sont structurantes dans la plupart des trajectoires étudiées ici, plusieurs jeunes s'imaginent dans l'avenir dans une vie dont le maître-mot semble être l'autonomie. Cette revendication d'autonomie apparaît comme un horizon désirable, dans la mesure où il signifie que les contraintes qui pèsent sur elles et eux auront été écartées ou mises à distance. Être adulte rime alors avec être émancipée financièrement de ses parents, avoir son propre logement avec sa propre famille, avoir un travail qui permette de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Elles et ils mettent ainsi en avant leur volonté de s'émanciper de l'influence de tiers. Les récits de trajectoires recueillis ont en commun de ressembler à un parcours d'obstacles, même si les contraintes qui surgissent le long du chemin sont réinterprétées par certaines comme des opportunités, ou comme des défis dont on sort plus forte.
- 120 Parmi ces contraintes figurent en bonne place les stigmates dont sont porteuses ces jeunes au sein de la société française. Ainsi, être issue de la classe populaire, habiter un quartier populaire, être racisée, mais aussi, pour certaines, être une femme, constituent autant de stigmates qui impliquent pour celui ou celle qui en est porteuse de montrer qu'elle ou il est en capacité de « s'en sortir malgré tout » (Faure, Thin, 2019). Le poids de ces stigmates sur leurs trajectoires est explicitement mis en avant par certaines (Nassim, Oumy, Inès) ou n'est pas mentionné par d'autres bien qu'on le voie apparaître en transparence (Hugo, Mathieu, Farah), confirmant ainsi que « la stigmatisation constitue [...] le substrat symbolique de phénomènes pratiques aux

conséquences concrètes que sont les discriminations, qui altèrent les opportunités des individus et des groupes » (Talpin *et al.*, 2021, p. 22). Alors qu'il a été montré que pour les jeunes qui ont participé à la recherche « la stigmatisation du territoire où il/elles vivent est perçue comme un creuset de toutes les autres stigmatisations ou discriminations dont il/elles sont l'objet », et que « la stigmatisation ethno-raciale est étroitement mêlée à la classe sociale » (Balazard *et al.*, 2021), les récits étudiés ici montrent des effets concrets sur les trajectoires. Les liens de cause à effet et les discriminations en elles-mêmes ne sont pas toujours formulés explicitement, peut-être parce qu'il s'agit de « garder la face » devant l'enquêtrice, mais aussi certainement parce que « les jeunes eux-mêmes éprouvent des difficultés à démêler ce qui fonde leur rejet » (Balazard *et al.*, 2021). La discrimination, qu'elle soit ou non explicitée, ne produit pas ici d'engagement ni d'action collective, mais se traduit plutôt par un repli sur soi et sur son parcours personnel, pour tirer malgré tout son épingle du jeu.

- 121 Cette recherche d'autonomie se manifeste de plusieurs manières. Tout d'abord, le triptyque famille-logement-travail revient chez beaucoup de jeunes⁴. Cela semble constituer un socle commun, un point d'arrivée où l'on aura réussi malgré tout. Le nombre d'enfants, le type de logement et la nature du travail varient et ne sont pas toujours précisés : pour beaucoup, ce ne sont pas tant les contours de ce triptyque qui importent que le fait de l'avoir effectivement réalisé. « Il n'y a que ça qui peut nous sortir de là », dit à ce sujet Boubacar. Ensuite, l'autonomie consiste pour plusieurs jeunes à monter son entreprise (Mathieu, Oumy, Farah, Hadja) ou à être cheffe, dirigeant·e, responsable (Oumy). L'objectif de ne pas ou de ne plus dépendre d'une supérieure est affirmé par ce biais, ainsi que celui de choisir ce que l'on a à faire. Monter son entreprise représente pour certaines une voie de sortie face aux échecs dans le monde du salariat. Pour celles et ceux qui veulent monter leur entreprise, cet horizon semble réellement libérateur : avoir son entreprise, c'est choisir le domaine dans lequel on travaille, la manière dont on organise son travail et le lieu où l'on travaille. Pour les jeunes de quartiers populaires, une telle projection dans l'entrepreneuriat permet de déconstruire une lecture fataliste de leur avenir, dans laquelle leur trajectoire serait tracée d'avance par les mécanismes de domination socio-économiques, et d'ouvrir des possibles. L'enjeu n'est pas alors d'abord de correspondre aux critères dominants de la réussite sociale, mais d'être bien, d'avoir choisi sa situation, même si elle ne correspond pas à une trajectoire d'ascension sociale ou n'est que faiblement désirable socialement. L'important est non seulement de parvenir à une situation stable (Frouillou, 2021), mais aussi de trouver du plaisir (« Si ça ne me plaît pas, je ne vais pas me faire du mal, je me casse », dit par exemple Abeni) et de ne pas avoir à renier ses convictions (ce qui est notamment le cas pour les jeunes femmes qui portent le voile ou projettent de le porter et qui s'imaginent choisir leur travail ou leur pays de résidence en mobilisant ce critère).

Conclusion

- 122 Le rôle central de la famille ou la vision de l'avenir comme autonomie individuelle constituent ainsi des éléments transversaux aux récits de jeunes de quartiers populaires, sans que cela ne permette pour autant de dire que l'ensemble de ces jeunes partage une même « condition banlieusarde » (Truong, 2015, p. 12). Ces trajectoires et leur récit mettent en évidence l'importance de positions différenciées dans les classes

populaires, croisant les parcours scolaires, les configurations familiales, les histoires migratoires, l'âge et le genre. Une telle hétérogénéité interroge la catégorie de « quartiers populaires ». Ces derniers regroupent des contraintes (accessibilité aux services ou lieux valorisés) mais aussi des ressources, particulièrement visibles lors de la crise du Covid (Demoulin et Collectif Pop-Part, 2021). De ce point de vue, et à condition de ne pas les essentialiser, l'étude des quartiers populaires permet de saisir la dimension spatiale des rapports sociaux en décrivant les fines distinctions qui traversent l'espace des classes populaires de manière relationnelle, ce qui est rendu possible par l'approche comparative entre quartiers, construite sur le temps long d'une recherche participative.

- 123 Cette recherche montre que la différenciation des récits est liée à la position sociale des jeunes et à la pente de leur trajectoire : les parcours scolaires valorisés socialement permettent de nourrir la désirabilité de la trajectoire en entretien, en insistant sur les stratégies, la linéarité ou la cohérence, et le but visé. Si « réussir sa vie ne signifie pas la même chose en termes professionnels, conjugaux ou familiaux, mais aussi en fonction des milieux sociaux, du genre et du territoire » (Becquet et Bidart, 2013, p. 54), nos analyses montrent que des aspirations proches en termes d'autonomie ou de stabilité familiale peuvent se dire différemment, ce qui témoigne d'une socialisation à la présentation de soi comme acteur-riche de sa trajectoire. L'exercice du CV, et ses « difficultés à faire émerger la singularité de[s]parcours [des jeunes] tout en masquant ce qui risque de les discriminer » (Truong, 2015, p. 110), montre que le « commerce de soi » s'apprend, à l'école comme dans le monde professionnel. Dans cette perspective, les incertitudes peuvent se lire comme un écart au modèle (socialement situé) de l'entrepreneur sûr de lui, de ses objectifs et des moyens pour y parvenir.
- 124 Mais la désorientation (scolaire comme professionnelle) n'a pas les mêmes conséquences matérielles selon qu'elle s'observe dans les milieux dominants (années de césure, maximiser les possibles, se laisser le temps en s'inscrivant dans des parcours généralistes) ou dominés. Si les récits des jeunes de quartiers populaires témoignent du rôle crucial de la famille dans leurs trajectoires, les conditions matérielles (logement, mobilités, ressources économiques) sont le plus souvent masquées par la présentation de soi comme acteur-riche de son parcours. Or, ces trajectoires sont marquées par une précarité économique plus ou moins forte, qui limite l'espace des possibles scolaires et professionnels. Les récits de jeunes témoignent également du rôle de la racialisation des rapports sociaux (entendue comme processus social de catégorisation et d'infériorisation) dans la construction de trajectoires scolaires et professionnelles, à travers l'expérience prégnante des discriminations. Ces dernières ne nourrissent pas pour autant des résistances collectives organisées comme telles. La négociation avec les normes sociales de « réussite » professionnelle ou familiale se construit plutôt au singulier et au quotidien, interrogeant les formes de requalifications (matérielles et symboliques) dans les quartiers populaires, parfois paradoxales dans leur relatif ajustement aux modèles discursifs dominants de la réussite individuelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Bacqué (Marie-Hélène) et Demoulin (Jeanne) [dir.], *Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots*, Caen, C&F Éditions, 2021.
- Balazard (Hélène), Hatzfeld (Hélène) et Lafaye (Claudette), « Une expérience partagée mais individuelle », in Bacqué (Marie-Hélène) et Demoulin (Jeanne) [dir.], *Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots*, Caen, C&F Éditions, 2021, p. 60-64.
- Beaud (Stéphane), *La France des Belhoumi*, Paris, La Découverte, 2018.
- Beaud (Stéphane) et Pialoux (Michel), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard* [nouvelle éd.], Paris, La Découverte, 2012.
- Becquet (Valérie), « Les “jeunes vulnérables” : essai de définition », *Agora débats/jeunesses*, n° 62, 27 septembre 2012, p. 51-64.
- Becquet (Valérie) et Bidart (Claire), « Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales », *Agora débats/jeunesses*, n° 65, 17 octobre 2013, p. 51-60.
- Bernard (Lise), Masclat (Olivier) et Schwartz (Olivier), « Introduction. Classes populaires d'aujourd'hui », *Sociétés contemporaines*, vol. 114, n° 2, 6 décembre 2019, p. 5-21.
- Bérout (Sophie), Bouffartigue (Paul), Eckert (Henri) et Merklen (Denis), *En quête des classes populaires : un essai politique*, Paris, La Dispute, 2016.
- Bertaux (Daniel), *Le récit de vie*, 4^e éd., Paris, Armand Colin, 2016.
- Bellavoine (Christine), « Les jeunes de la recherche PopPart », 2021. <https://jeunesdequartier.fr/articles/les-jeunes-de-la-recherche-poppart>
- Blanchard (Marianne) et Cayouette-Remblière (Joanie), *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte, 2016.
- Bourdieu (Pierre), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n° 1, 1986, p. 69-72.
- Chauvel (Séverine), *Course aux diplômes, qui sont les perdants ?*, Paris, Textuel, 2016.
- Coquard (Benoît), *Ceux qui restent : faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte, 2019.
- Cordazzo (Philippe), « Trajectoires résidentielles et professionnelles des jeunes : quand l'accès à l'emploi ne signe pas la décohabitation », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 142, 23 août 2018, p. 167-185.
- Demoulin (Jeanne), « Ce que (ne) permet (pas) l'entretien. Quelle place pour l'entretien dans une recherche sur les jeunes des quartiers populaires ? », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 131-132, 14 octobre 2019, p. 32-37.
- Demoulin (Jeanne), « L'ambivalence de la famille », in Bacqué (Marie-Hélène) et Demoulin (Jeanne) [dir.], *Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots*, Caen, C&F Éditions, 2021, p. 89-91.
- Demoulin (Jeanne) et Frouillou (Leïla), « Malgré les inégalités, la diversité des rapports à l'école », in Bacqué (Marie-Hélène) et Demoulin (Jeanne) [dir.], *Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots*, Caen, C&F Éditions, 2021, p. 75-80.

Demoulin (Jeanne) et Collectif Pop-Part, « Expériences du confinement de jeunes de quartiers populaires franciliens », *Métropolitiques*, 11 janvier 2021. <https://metropolitiques.eu/Experiences-du-confinement-de-jeunes-de-quartiers-populaires-franciliens.html>

Duru-Bellat (Marie), *La tyrannie du genre*, Paris, Presses de Science Po, 2017.

Faure (Sylvia) et Thin (Daniel), *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires*, Paris, La Dispute, 2019.

Frouillou (Leïla), « Où serai-je dans 5 ans ? Ce que les rêves et les projets disent des jeunes de quartiers populaires », in Bacqué (Marie-Hélène) et Demoulin (Jeanne) [dir.], *Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots*, Caen, C&F Éditions, 2021, p. 19-22.

Grignon (Claude) et Passeron (Jean-Claude), *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989.

Henri-Panabière (Gaële), « Socialisations familiales et réussite scolaire », *Idées économiques et sociales*, n° 191, 6 mars 2018, p. 22-31.

Jaquet (Chantal), *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.

Jedlicki (Fanny), « Aller plus loin : La fabrique familiale de la mobilité socio-spatiale », *Formation emploi*, n° 155, 6 décembre 2021, p. 53-73.

Jounin (Nicolas), *Voyage de classes : des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte, 2014.

Kakpo (Nathalie), « Communauté d'expérience et diversité des trajectoires », in Lagrange (Hugues) et Oberti (Marco) [dir.], *Émeutes urbaines et protestations : une singularité française*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 81-104.

Kergoat (Danièle), « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », in Dorlin (Elsa) [dir.], *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 111-125.

Kokoreff (Michel), *La force des quartiers : de la délinquance à l'engagement politique*, Paris, Payot, 2003.

Lahire (Bernard), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Éd. du Seuil, 2012.

Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Éd. du Seuil, 2019.

Lareau (Annette), *Unequal childhoods: class, race, and family life*, Berkeley, University of California press, 2003.

Laval (Christian), Vergne (Francis), Clément (Pierre) et Dreux (Guy), *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2012.

Lefresne (Florence), « Hétérogénéité des trajectoires d'insertion », chap IV, dans Lefresne (Florence) [dir.], *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte, 2003, p. 67-85.

Marlière (Éric), « Les "jeunes de cité". Territoires et pratiques culturelles », *Ethnologie française*, vol. 38, n° 4, 22 septembre 2008, p. 711-721.

Mercklé (Pierre) et Octobre (Sylvie), « Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents », *Revue française de sociologie*, vol. 56, n° 3, 30 septembre 2015, p. 561-591.

- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.
- Oppenchain (Nicolas), *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2016.
- Palheta (Ugo), *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.
- Pasquali (Paul), *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 2014.
- Passeron (Jean-Claude), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, 1990, p. 3-22.
- Passeron (Jean-Claude) et Revel (Jacques), *Penser par cas*, Paris, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), 2005.
- Salane (Fanny) et Brito (Olivier), « “Lui, c'est un ‘grand’ ” / “Eux, c'est nos ‘p'tits’ ” : dynamique de catégorisation et ordre social chez les jeunes des quartiers populaires », *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n° 25, 1^{er} mars 2021. <https://journals.openedition.org/sejed/10826?lang=fr>
- Santelli (Emmanuelle), *Grandir en banlieue. Parcours et devenir de jeunes Français d'origine maghrébine*, Paris, CIEMI, coll. « Planète migrations », 2007.
- Siblot (Yasmine), Cartier (Marie), Coutant (Isabelle), Masclet (Olivier) et Renahy (Nicolas), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2015.
- Schwartz (Olivier), « Peut-on parler des classes populaires ? », *La vie des idées*, 13 septembre 2011. <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
- Talpin (Julien), Balazard (Hélène), Carrel (Marion), Hadj Belgacem (Samir), Kaya (Sümbül) et Purenne (Anaïk), *L'épreuve de la discrimination : enquête dans les quartiers populaires*, Paris, PUF, 2021.
- Truong (Fabien), « Quand un prof enquête sur ses élèves. Objectivation, objections et objectifs », *Genèses*, n° 94, 10 juin 2014, p. 159-177.
- Truong (Fabien), *Jeunes françaises. Bac + 5 made in banlieue*, Paris, La Découverte, 2015.
- Van Zanten (Agnès), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

NOTES

1. Les auteurs précisent en note : « Utiliser le féminin pluriel et le masculin pluriel pour les employées et les ouvriers permet de rendre visible la forte différence sexuée dans la composition de ces deux catégories. »
2. Ainsi, Kokoreff (2003) distingue trois sous-groupes poreux : les « scolaires » qui sont encore scolarisés, les « précaires » qui « oscillent entre des périodes d'activités [...] et des périodes de non-activité » (p. 105) et ceux qui « traînent toute la journée », les « galériens », parmi lesquels les « biznessers » « trouvent dans le monde de l'illicite un mode de réaffiliation ». Son enquête menée dans les années 1990 à Asnières décrit l'expérience des jeunes de quartiers populaires en soulignant la place de l'ancrage dans le quartier (en lien avec la décohabitation tardive), les scolarités chaotiques, la précarité des emplois, les rapports avec la police. Les entretiens révèlent

la prégnance de la figure du « destin » collectif. Kokoreff distingue trois types de trajectoires (p. 203), établis à partir de celles de garçons issus de l'immigration maghrébine : récurrentes, ascendantes, et entre les deux, les incertaines.

Marlière (2008) identifie quant à lui sept groupes de jeunes à partir d'une enquête ethnographique menée dans le quartier où il a grandi en région parisienne, groupes qui partagent des « codes culturels collectifs » (p. 718). Sa typologie croise les sociabilités et les activités avec l'âge, et distingue : les « post-adolescents "à la croisée des destins" », les « jeunes en voie d'insertion », les « vétérans », les « galériens », les « musulmans pratiquants », les « invisibles » (faisant des études), les « délinquants ».

Enfin, Santelli (2007) interroge la construction de parcours différenciés de jeunes nés de parents maghrébins et vivant dans un quartier populaire de l'agglomération lyonnaise. Parmi des jeunes entre 20 et 30 ans en 2003, elle identifie quatre groupes : les « outsiders », les « self-made men » (ces derniers résident en dehors du quartier mais conservent le contact avec lui), les « intellos précaires » et les « actifs stables » (dont le lien avec le quartier est plus distant).

3. Pour une présentation plus détaillée de ces deux terrains, on se reportera au site jeunesdequartier.fr, rubrique « Les quartiers ».

4. Santelli (2007) montrait déjà au début des années 2000 que l'individualisation des parcours se jouait au croisement de la décohabitation, du mariage et de l'emploi.

RÉSUMÉS

Issu d'une recherche participative collective récente (ANR Pop-Part 2017-21), ce texte porte sur les trajectoires de jeunes de quartiers populaires franciliens. À rebours de la polarisation des regards médiatiques, voire sociologiques, sur deux figures complémentaires des parcours scolaires des jeunes de quartiers populaires, la rareté des trajectoires exceptionnelles redoublant les échecs et difficultés, il s'agit ici de mettre en évidence l'hétérogénéité des trajectoires sociales et scolaires dans les quartiers populaires. Dans un contexte de complexification des parcours de transition vers l'âge adulte, qui concerne aussi les jeunes de quartiers populaires, nous interrogeons les manières, socialement situées, dont les jeunes racontent leur parcours. Comprendre l'hétérogénéité des trajectoires implique une approche fine des positions sociales, croisant l'origine sociale, les configurations familiales, le genre, comme les trajectoires migratoires intergénérationnelles ou les pratiques religieuses. La première partie présente quatre manières idéal-typiques de raconter son parcours en entretien, illustrées par plusieurs portraits, qui permettent de faire émerger des contradictions dans le récit, des proximités ou porosités entre les manières de raconter sa trajectoire. La deuxième partie montre les fines différences de position dans l'espace social entre ces jeunes, pour en saisir les effets dans le rapport au monde.

This paper results from a recent collective participatory research project (ANR Pop-Part 2017-21). It focuses on the trajectories of young people from working-class neighbourhoods in Île-de-France. Media and even sociological views often polarize on two complementary figures in the educational pathways of young working-class people the rarity of exceptional trajectories doubles the number of failures and difficulties. On the contrary, the aim here is to highlight the heterogeneity of social and educational trajectories in working-class neighbourhoods. They are concerned by the general increasing complexity in the transition to adulthood. We examine the

socially situated ways in which young people describe their lives. Understanding the heterogeneity of trajectories implies a detailed approach to social positions, crossing social origin, family configurations, gender and sexuality, as well as inter-generational migration trajectories and religious practices. The first part presents four ideal-typical ways of telling one's story in an interview, illustrated by several portraits, which make it possible to bring out contradictions in the story, and proximities or porosities between the narratives. The second part shows the differences in position in the social space between these young people, in order to grasp the effects on their relationship to the world.

Este trabajo es el resultado de un reciente proyecto de investigación participativa colectiva (ANR Pop-Part 2017-21). Se centra en las trayectorias de los jóvenes de los barrios populares de Île-de-France. Frente a la polarización de las visiones mediáticas y a veces sociológicas sobre dos figuras complementarias en las trayectorias educativas de los jóvenes de los barrios populares, en las que la rareza de las trayectorias excepcionales duplica el número de fracasos y dificultades, el objetivo aquí es destacar la heterogeneidad de las trayectorias sociales y educativas en los barrios populares. En un contexto de creciente complejidad en la transición a la edad adulta, que también concierne a los jóvenes de los barrios populares, examinamos las formas socialmente situadas en que los jóvenes describen sus vidas. La comprensión de la heterogeneidad de las trayectorias implica un enfoque detallado de las posiciones sociales, atravesando el origen social, las configuraciones familiares, el género, así como las trayectorias migratorias intergeneracionales o las prácticas religiosas. La primera parte presenta cuatro formas ideales-típicas de contar la propia historia en una entrevista, ilustradas por varios retratos, que permiten poner de manifiesto las contradicciones del relato, y las proximidades o porosidades entre las formas de contar la propia historia. La segunda parte muestra las finas diferencias de posición en el espacio social entre estos jóvenes, para captar los efectos en su relación con el mundo.

INDEX

Keywords : trajectories, young people, self-narratives, working-class neighbourhoods, inequalities

Mots-clés : trajectoires, jeunes, récits de soi, quartiers populaires, inégalités

Palabras claves : trayectorias, jóvenes, autonarraciones, barrios populares, desigualdades

AUTEURS

JEANNE DEMOULIN

Jeanne Demoulin est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-Nanterre, chercheuse au CREF et associée au LAVUE. Elle a dernièrement codirigé l'ouvrage « Jeunes de quartier. Le pouvoir des mots » (C&F Éditions, 2021).

LEÏLA FROUILLOU

Maîtresse de conférences en sociologie à l'université Paris-Nanterre et membre de l'équipe GTM du laboratoire CRESPPA, Leïla Frouillou travaille sur la dimension spatiale des inégalités scolaires. Elle s'intéresse notamment à l'entrée dans l'enseignement supérieur en Île-de-France.

COLLECTIF POP-PART

Le Collectif Pop-Part est un collectif scientifique qui regroupe les chercheuses, les professionnelles et les jeunes ayant pris part à la recherche « Les quartiers populaires au prisme

de la jeunesse : une recherche participative » (ANR Pop-Part), conduite de 2017 à 2021 dans dix villes et quartiers franciliens. La démarche et les résultats sont notamment restitués sur le site jeunesdequartier.fr