

2004-01

CONTEXTE
SOCIÉTAL ET
RÉVERSIBILITÉ DES
TRAJECTOIRES AU
DÉBUT DE L'ÂGE
ADULTE

Johanne
CHARBONNEAU

Inédits

INRS
Urbanisation, Culture et Société

Document de recherche / *Working paper*

Mars 2004

**Contexte sociétal et réversibilité des
trajectoires au début de l'âge adulte**

Johanne Charbonneau

Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société

mars 2004

Johanne.Charbonneau@inrs-ucs.quebec.ca

Inédits, collection dirigée par Richard Shearmur
Richard.Shearmur@inrs-ucs.quebec.ca
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
3465, rue Durocher
Montréal (Québec) H2X 2C6

Téléphone : (514) 499-4000

Télécopieur : (514) 499-4065

www.inrs-ucs.quebec.ca

ISBN 2-89575-053-X

© 2004 Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ / ABSTRACT.....	1
INTRODUCTION.....	3
1 BIFURCATIONS, RÉVERSIBILITÉS ET IRRÉVERSIBILITÉS	7
2 LES PARCOURS « OBJECTIFS » DES JEUNES QUÉBÉCOIS.....	11
3 DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE SPÉCIFIQUES	13
3.1 Le contexte québécois	13
3.2 Pendant ce temps chez les Français.....	17
4 L'ANALYSE DES PARCOURS SUBJECTIFS : LES AGENCEMENTS TYPIQUES	23
4.1 Le processus linéaire « <i>classique</i> »	23
4.2 Un processus linéaire... qui conduit à une <i>insatisfaction</i> imprévue	24
4.3 Un processus marqué par un <i>changement d'orientation</i> scolaire ou professionnel	25
4.4 La pause avant le retour aux études.....	25
4.5 Les parcours « chaotiques » et le « temps suspendu ».....	28
CONCLUSION : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU TEMPS	31
BIBLIOGRAPHIE.....	35

Résumé / Abstract

L'étude d'un ensemble de parcours scolaires et professionnels de jeunes Québécois de la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix sert de toile de fond à une réflexion sur les notions d'irréversibilité et de réversibilité temporelles, mettant en valeur la place des bifurcations dans ces parcours parfois complexes. L'analyse met l'accent sur le rôle des dispositifs institutionnels dans la création d'une flexibilité des structures propice à l'émergence de telles bifurcations et sur le processus d'appropriation par les acteurs individuels. La spécificité du contexte québécois par rapport à celui de la France réside en particulier dans le rapport précoce des jeunes au travail rémunéré, la poursuite en parallèle de la double trajectoire études-travail et le mouvement très populaire de reprise d'une formation scolaire « initiale ». Ces spécificités conduisent à réfléchir sur l'influence des dispositifs institutionnels qui rendent plus ou moins facile le maintien d'une certaine réversibilité dans le processus d'avancée vers l'âge adulte.

* * *

A study of the educational and professional trajectories of young Quebecers in the second half of the nineteen nineties serves as a backdrop to this reflection on temporal reversibility and irreversibility, which highlights the role of bifurcations in these often complex paths. The analysis sheds light on the role played by institutional structures in creating flexible frameworks propitious to the emergence of such bifurcations and in the processes of appropriation by individual actors. The specificity of Québec's context relative to the French one lies in the way in which young people relate to paid work, in the parallel pursuit of educational and work-related trajectories and in the popularity of returning to education in order to complete "initial" training. These particularities lead to an assessment of the institutional arrangements which facilitate or inhibit the preservation of a certain degree of reversibility in the process of advancing towards adulthood.

INTRODUCTION

Le début de l'âge adulte est la période de la vie la plus spontanément interprétée en référence à l'imprévisibilité, l'incertitude, l'expérimentation aux conséquences inattendues et la diversité des choix possibles. Cette lecture de la jeunesse s'est particulièrement développée depuis les années 1980 autour des travaux sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. La succession d'emplois précaires et de stages y est présentée comme le marqueur d'un « retard » dans le processus d'entrée dans l'âge adulte. Certains interprètent ces phénomènes en termes d'allongement de la période d'insertion, en insistant sur le fait que les choix (conjugaux, familiaux, professionnels) définitifs se réalisent de plus en plus tard (Galland, 1996 ; Trottier, 2001). D'autres soutiennent qu'il n'y a plus de choix définitifs, tout « statut » en apparence stable pouvant être remis en question en tout temps, révélant ainsi son caractère de réversibilité (Bessin, 1997 ; Bozon, 2002 ; Bourdon, 2001 ; Roulleau-Berger, 1999 ; Sennett, 2000).

Pour certains chercheurs, ce sont des facteurs tels que la restructuration de l'économie, la réorganisation du travail ou les phénomènes cycliques affectant le marché de l'emploi qui sont à la source de ces incertitudes (Ashton *et al.*, 1994 ; Sennett, 2000). La crise économique a ainsi souvent été citée pour expliquer les difficultés d'accès à l'emploi chez les jeunes. D'autres (Bourdon, 2001 ; Trottier *et al.*, 1999) rappellent plutôt l'importance de facteurs institutionnels qui, au fil des décennies, ont modifié le contexte des études et favorisé la multiplication des expériences possibles. Par ailleurs, tenir compte de l'influence des dispositifs structurels suppose qu'on soit attentif aux caractéristiques sociales, culturelles, politiques ou juridiques spécifiques à chaque contexte. Il peut, par exemple, être intéressant de comparer deux contextes nationaux différents afin de connaître l'influence de ces dispositifs structurels.

La documentation des trajectoires individuelles d'insertion demeure cependant l'un des axes d'analyse les plus populaires (Trottier, 2001). Les chercheurs insistent ici sur le rôle des acteurs dans l'élaboration de stratégies visant à atteindre, par exemple, leurs objectifs de carrière. L'intérêt pour l'individualisation des parcours de vie ne signifie pourtant pas une mise à l'écart du rôle des facteurs structurels (Dubar, 1998). Mais si l'influence du genre, de la classe sociale ou de l'origine ethnique est généralement prise en compte, les analyses réalisées à partir d'histoires individuelles ont souvent laissé de côté les références aux contextes sociaux, culturels, juridiques ou économiques dans les espaces nationaux spécifiques.

Si les recherches permettent de décrire l'enchaînement des événements qui caractérisent les parcours d'insertion, elles offrent aussi l'occasion de documenter le processus de production, d'émergence des événements eux-mêmes (Bidart et Lavenu, 1999). Il devient alors possible de comprendre comment chaque événement témoigne de la rencontre entre les dispositifs structurels et les comportements particuliers des acteurs (Dubar, 1998 ; Grossetti, à paraître) et de révéler la part de contingence à la source de la diversité des parcours. La référence à l'idée de contingence suggère que les parcours puissent être marqués par des bifurcations, des ruptures, des réorientations comportant des dimensions d'imprévisibilité, d'incertitude et pouvant déboucher sur des reconfigurations des systèmes d'activités et de relations au caractère irréversible (Grossetti, à paraître).

Le début de l'âge adulte semble un moment privilégié pour l'étude de ces phénomènes. À partir des résultats d'une enquête réalisée auprès de jeunes adultes québécois, nous proposons de contribuer à la réflexion sur l'analyse des bifurcations, en nous interrogeant sur la notion de réversibilité/irréversibilité qui y est associée. L'effet de réversibilité ou d'irréversibilité peut, par exemple, être directement observable sur le parcours « objectif » de l'individu. La réflexion s'inscrira ici en référence au « chronos », à la succession linéaire et standardisée d'étapes qui composent le cycle de vie (Bessin, 1997). La question de la réversibilité ou de l'irréversibilité peut aussi être prise en compte dans le processus de construction « subjective » du rapport au temps. Bessin (1997) nous invite alors à tenir compte du « kairos », du temps subjectif ; celui auquel se réfère l'individu au moment de prendre des décisions, d'élaborer une stratégie, de comparer diverses possibilités d'action. Cette subjectivité peut, par exemple, s'exprimer dans l'examen des avantages et des inconvénients de choix d'action en fonction de leur caractère relativement réversible ou irréversible.

La présente analyse vise d'abord à comprendre le rôle des dispositifs structurels dans la définition des parcours scolaires et professionnels des jeunes adultes au Québec. Mais elle repose aussi sur l'idée que les acteurs ont la capacité de s'approprier ces dispositifs et, même, d'en redéfinir les modalités. Pour en faire la démonstration, nous proposons une démarche en plusieurs étapes.

Après un bref retour sur les notions de bifurcation, réversibilité et irréversibilité, nous proposons d'utiliser les résultats d'une enquête réalisée auprès de trente-trois jeunes Québécois, 16 hommes et 17 femmes, âgés de 25 à 30 ans et résidant dans la région de Montréal afin de faire ressortir certains des éléments de leur parcours « objectif » qui semblent, *a priori*, les plus caractéristiques des nouveaux parcours scolaires et professionnels des jeunes adultes québécois. À partir de ces constats, la démarche

proposée s'orientera ensuite vers une comparaison de deux contextes institutionnels différents. Nous avons choisi de comparer le contexte québécois au contexte français car un exercice comparatif précédent (Charbonneau, 2003) laissait entrevoir des différences importantes en termes de flexibilité des systèmes scolaires, offrant ou non la possibilité de réorientations et de retours en arrière. Le présent exercice comparatif repose essentiellement sur une analyse documentaire et statistique. Par la suite, nous introduirons les éléments subjectifs dans notre étude. Nous chercherons ainsi à comprendre comment les acteurs interprètent le contexte institutionnel qui leur est présenté et comment ils peuvent, ou non, s'appropriier ces éléments de contexte, voire, contribuer à leur tour à modifier le contexte général. Et, dans cette dernière perspective, notre analyse nous conduira finalement vers une réflexion plus générale concernant le rapport au temps des jeunes Québécois.

1. BIFURCATIONS, RÉVERSIBILITÉS ET IRRÉVERSIBILITÉS

Les sociologues québécois qui analysent les processus de temporalités individuelles ne s'engagent pas souvent dans des débats théoriques sur les concepts auxquels ils réfèrent. Certains chercheurs du domaine de la sociologie de l'éducation, tels que Trottier (2000) ou Bourdon (2001), n'en plaident pas moins pour un renouvellement des cadres conceptuels autour de la question de la transition école-emploi afin de mieux tenir compte de la non-linéarité des parcours et de l'enchevêtrement des sphères scolaires et productives qui s'observent dans les études empiriques. La prise en compte de la non-linéarité suppose aussi une remise en question de l'idée que la stabilité professionnelle constitue l'étape définitive de l'insertion. Cette conception de la finalité d'un processus induirait d'ailleurs une représentation négative de l'expérience de la précarité ou de l'instabilité professionnelle, souvent en décalage avec le point de vue des acteurs eux-mêmes.

Le constat de la présence de dynamiques non-linéaires conduit ainsi à poser la question de la place de l'inattendu, de l'imprévisibilité dans les parcours de vie. Grossetti (à paraître) rappelle le travail de réflexion théorique de certains chercheurs (de Coninck et Godard, 1990 ; Sewell, 1996) qui suggèrent des modèles d'analyse tenant compte de la place de la contingence, de l'imprévisibilité et de la possibilité que les temporalités puissent comporter des moments décisifs, des « bifurcations » où tout peut être remis en question. Cette idée de bifurcation suppose un double mouvement. Il y a d'abord celui de la présence de nouvelles opportunités qui offrent tout à coup la possibilité d'engager l'action dans plusieurs directions différentes, même en l'absence d'une connaissance précise des conséquences de la décision à prendre. Mais il y a aussi un deuxième mouvement qui réfère plutôt à ces conséquences susceptibles de refermer tout aussi vite le « champ des possibles ». C'est par ce deuxième mouvement que se traduit l'idée qu'une action en apparence minime peut avoir des conséquences irréversibles sur le parcours de vie des individus.

Selon Dosi et Metcalfe :

D'une manière générale, la notion d'irréversibilité a trait, dans le champ économique et social, à la possibilité que des actions, engagées aujourd'hui par des individus ou des groupes, entraînent des conséquences qui vont modeler et contraindre à l'avenir les processus de décision ou la structure du système ou encore sa trajectoire de changement (1994 : 37).

Il peut être important de rappeler que cet énoncé a été rédigé dans le cadre d'une réflexion visant à démontrer la pertinence d'introduire une réflexion historique en sciences économiques, là où la tradition théorique est plutôt a-temporelle et la

réversibilité des phénomènes, un postulat. En sociologie, la question se pose autrement car, d'une certaine façon, on pourrait dire qu'on a toujours fait référence à de l'irréversibilité. Dans une tradition qui mettait davantage l'accent sur l'importance première des déterminismes structurels, les trajectoires individuelles étaient fortement irréversibles, puisque prédéfinies par des attributs sociaux et culturels hérités. En acceptant l'idée que les parcours sont devenus relativement imprévisibles et que les individus peuvent en influencer la direction, se déplace alors la question de l'irréversibilité. Elle se situerait maintenant au plan des conséquences du choix retenu. À chacune des bifurcations, des choix sont réalisés et de nouvelles irréversibilités viennent alors refermer l'univers des possibilités.

Selon Boyer *et al.* (1994), l'irréversibilité peut se définir en référence au fait qu'un acteur peut être dans l'incapacité de changer une situation ou le cours d'un processus. L'acteur peut aussi se heurter à des rigidités qui échappent à son action et qui limitent sa marge de manœuvre. Mais l'irréversibilité peut aussi simplement vouloir dire qu'il est impossible de revenir au point de départ, d'inverser une action. Différents types d'irréversibilités sont possibles, comme le suggère Favereau (1994) qui en identifie quatre (l'effet de cliquet, de cumul, d'indivisibilité ou de seuil), selon qu'elles concernent l'action individuelle (irréversibilité subjective) ou les conditions structurelles (objective) et qu'elles se définissent dans une perspective de rupture ou d'accumulation. On réfère souvent à l'idée qu'il n'y a d'irréversibilité que parce que les coûts pour un retour en arrière sont trop élevés, mais il faut aussi tenir compte de l'obsolescence des options et du processus d'apprentissage et d'accumulation d'expériences associé aux choix réalisés qui favorise l'éloignement irrémédiable du point d'origine. Les irréversibilités sont en fait socialement construites dans la confrontation entre les actions individuelles et collectives.

La rencontre entre comportements individuels et dispositifs structurels peut se manifester de différentes façons. Cela peut être par la manière dont chacun utilise la part de contingence des occasions qui se présentent à lui. Cette rencontre s'exprime aussi lorsque les choix personnels témoignent d'une sensibilité à des valeurs, des normes ou des représentations culturelles spécifiques (Bidart *et al.*, 2001). Finalement, elle se révélera dans les ajustements successifs nécessaires à la recherche de cohérence entre les différentes facettes de l'identité d'un individu, celle définie par son histoire, ses projets, sa lecture des attentes sociales et par l'image qu'il croit projeter autour de lui (Bidart *et al.*, 2001 ; Dubar, 2002).

Si les individus peuvent s'engager dans des actions en évaluant les possibilités offertes par les institutions qui encadrent la vie sociale, ils sont aussi capables de percevoir les

irréversibilités associées aux choix offerts et ainsi, les prévenir, les exploiter ou s'y adapter. La croissance du nombre d'individus adoptant les mêmes comportements dans une situation donnée peut ainsi d'autant accroître la possibilité que ce choix se transforme en une convention sociale. Le thème des bifurcations et des irréversibilités ouvre en fait des perspectives nouvelles de réflexion sur la formation des normes et des conventions sociales (Sewell, 1996).

Selon Dosi et Metcalfe (1994), le changement historique est affaire de confrontation entre des processus irréversibles et la recherche d'une possibilité de choisir, pour le présent, de façon au moins partiellement indépendante par rapport au passé. On ne doit donc pas uniquement s'intéresser aux irréversibilités présentes, mais aussi à ce qui permet que s'en définissent progressivement de nouvelles. Il existe en fait une marge de liberté, une ouverture, qui rend possible la bifurcation ; l'irréversibilité ne peut être donc comprise que dans son rapport avec la flexibilité, la réversibilité. La marge de liberté réfère au pouvoir d'influencer le monde, d'improviser dans des circonstances exceptionnelles, d'innover, de créer de nouveaux événements imprévisibles, de dévier par rapport à des comportements attendus. Cette conception de l'action réserve un rôle de premier plan à l'expérimentation et au processus d'essai-erreur.

Mais les acteurs innovants agissent aussi sous l'influence d'un savoir socioculturel accumulé, en se rappelant des expériences plus ou moins récentes et en référant à des connaissances historiques véhiculées par les traditions. On a, par ailleurs, tendance à situer la marge de liberté du côté des individus et à s'attendre à ce que les institutions contribuent surtout à réduire la diversité des options possibles. Pourtant, la création d'une marge de liberté se pose tout autant au plan institutionnel : l'enjeu de la flexibilité et de la mobilité professionnelles en est une illustration. Il fait actuellement l'objet de débats autant dans les entreprises, les écoles, les lieux de décision politique que chez les individus qui cherchent, pour eux-mêmes, à gérer l'incertitude croissante dans le domaine de l'emploi.

Dans une perspective d'analyse des parcours de vie, les sources de création d'irréversibilités nouvelles sont multiples : engagements divers, décisions qui orientent l'action dans les différentes sphères de l'existence, expériences vécues qui structurent l'identité et influencent les décisions futures, stratégies personnelles de mobilisation des ressources. Mais, comme l'analyse le montrera, les individus tiennent aussi compte du caractère irréversible des choix et peuvent tout autant chercher à se maintenir dans la plus grande réversibilité possible des positions.

L'étude de la question des irréversibilités et des réversibilités doit donc tenir compte du fait qu'elles jouent sur les liens entre les acteurs individuels et collectifs, dans un

processus d'appropriation des structures par les acteurs qui les transforment à leur tour. Notre analyse sera ainsi construite dans ce va-et-vient entre les histoires des acteurs et les conditions structurelles qui encadrent leur action. Dans le présent texte, nous nous intéressons aux événements du calendrier scolaire et professionnel de jeunes qui ont participé à une enquête réalisée dans la région de Montréal dans la deuxième moitié des années 1990¹. Nous ferons une analyse de ces parcours en tenant compte de leur caractère objectif et subjectif et en y associant une description de dispositifs structuraux paraissant jouer un rôle important dans ces histoires. Comme il a été annoncé plus haut, cela permettra de réfléchir aux différences entre les réalités scolaires et professionnelles du Québec et de la France qui posent plus spécifiquement la question de la réversibilité/irréversibilité des filières institutionnelles empruntées par les jeunes.

1 Note méthodologique : Cette enquête a été réalisée auprès de trente-trois jeunes Québécois, 16 hommes et 17 femmes, âgés de 25 à 30 ans et résidant dans la grande région de Montréal (ville centre et banlieues pavillonnaires environnantes). Les critères de sélection de la population d'enquête sont basés sur l'âge, le sexe, le statut social et le lieu de résidence. Les jeunes interviewés sont âgés de 25 à 30 ans, un groupe d'âge qui a été jugé propice à l'analyse des différentes étapes classiques discutées dans les études du cycle de vie et correspondant à la période de l'entrée dans l'âge adulte. Nous avons rencontré 17 femmes et 16 hommes. Pour se démarquer des très nombreuses études sur les jeunes précaires et marginaux réalisées au Québec, nous avons choisi de nous centrer sur un groupe de jeunes plus favorisés, sans retenir toutefois les jeunes des classes supérieures. Nos répondants sont des diplômés du niveau collégial ou du premier cycle universitaire (dans des formations de sciences sociales ou sciences de la nature) et des jeunes actifs sur le marché du travail ou en transition (congé de maternité, chômage ponctuel). Ils offrent ainsi une diversité de situations en termes d'orientation scolaire et professionnelle et d'expériences sur le marché de l'emploi. On compte, parmi leurs parents, des employés de services, des ouvriers qualifiés, des techniciens, des enseignants, des cadres moyens, des fonctionnaires, de petits entrepreneurs et commerçants et quelques professionnels.

Les jeunes ont été recrutés à partir d'une première démarche dans des chaînes de courrier électronique et auprès de personnes dans l'entourage de deux assistantes de recherche qui ont servi d'intermédiaires, en repérant des interviewés potentiels dans les milieux de travail, d'étude ou dans leur cercle d'amis. Une méthode boule de neige (avec une limite de deux personnes recrutées par intermédiaire) a été appliquée. Les modalités de réalisation de l'enquête, le profil détaillé des répondants et la description des critères de validité de la démarche sont décrits dans Gaudet (2002).

2. LES PARCOURS « OBJECTIFS » DES JEUNES QUÉBÉCOIS

Les jeunes rencontrés ont tous connu un arrêt dans leur cheminement scolaire : certains ont intégré le marché du travail dès la fin du secondaire, d'autres ont quitté l'école au milieu du cycle collégial², d'autres après une année d'université. Certains ont terminé un ou deux cycles universitaires. L'expérience scolaire de ces jeunes conduit d'abord à observer des bifurcations en termes de *changement d'orientation*. Cela peut être pour passer d'une filière générale vers une filière technique (des sciences pures vers une technique en dessins animés par exemple) ou professionnelle (par exemple, à l'université, des sciences humaines vers l'éducation physique). Mais d'autres demeurent toujours dans des filières générales (littérature ou histoire, par exemple). Certains, au contraire, changent de « spécialisation » : de l'éducation physique à l'adaptation scolaire ou d'un cours technique en mécanique à un cours professionnel pour devenir agent de sécurité. Il y a aussi le cas de jeunes qui ont d'abord amorcé une carrière plus artistique (théâtre, musique) et cheminent ensuite vers l'enseignement de ces matières. Certains changements d'orientation supposent aussi *un retour vers un cycle moins avancé* (de l'université vers le collège), vers le choix d'une filière technique (soins infirmiers, aide aux malades). Ces derniers cas peuvent être interprétés en termes de *réversibilité* de statut scolaire.

Trois types de parcours différents peuvent comprendre un changement d'orientation. Le premier se réalise en cours d'itinéraire. Les deux autres supposent de faire un arrêt avant de reprendre les études. Certains jeunes font une pause d'au plus un an. Pour d'autres, la « pause » peut être longue avant qu'ils ne reprennent le chemin de l'école. L'expérience scolaire des jeunes de ce groupe donne donc à voir des épisodes de *retour aux études*, pouvant être interprétés en termes de *réversibilité* de statut d'activité.

À l'enquête, la moitié des jeunes rencontrés paraissaient « définitivement » insérés sur le marché du travail, depuis plus de quatre ans en moyenne. Un peu moins du quart avait travaillé pendant quelques années (de 4 à 9 ans, pour une moyenne de 5 ans et demi), avant de retourner aux études à plein temps en classe régulière. Quelques-uns avaient aussi connu ce type de parcours, mais avaient terminé cette deuxième phase d'études et travaillaient depuis quelques années. Les autres (un peu moins du quart) présentaient des trajectoires où se chevauchaient et se succédaient périodes d'emploi et activités scolaires jusqu'au moment de l'enquête.

2 Il y a quatre cycles d'études principaux au Québec : le primaire (6 ans), le secondaire (5 ans, technique ou général), le collège (2 ans au pré-universitaire et 3 ans au professionnel) et l'université (baccalauréat – 3 ans, maîtrise – 2 ans et doctorat – 4 ans). La fin de la première année du collège correspond ainsi au bac français.

En fait, la majorité de ces jeunes ont commencé tôt à fréquenter le marché du travail durant les périodes scolaires : dès la troisième ou la quatrième année du secondaire, parfois même à 12 ou 14 ans, comme camelot par exemple. Chez les filles, le premier « emploi » est souvent la garde des enfants du voisinage. Mais l'entrée sur le « véritable » marché du travail ne tarde pas très longtemps ; ils occupent alors surtout des emplois dans le commerce et les services.

L'analyse confirme ce que les chercheurs ont abondamment commenté déjà, soit un allongement de la période d'insertion et une diversification des parcours. Elle met cependant en évidence certains phénomènes qui paraissent liés à des dispositifs institutionnels spécifiques au Québec, que ce soit *l'entrée précoce sur le marché du travail*, la poursuite d'une longue *double trajectoire* en parallèle (*école/travail*) et *les activités de retour aux études*.

3. DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE SPÉCIFIQUES

Il y a, tant en France qu'au Québec, plus de jeunes qui obtiennent le diplôme d'études secondaires et plus de jeunes qui poursuivent aussi des études supérieures qu'auparavant (Blöss et Feroni, 1991 ; Bourdon, 2001 ; Dubet, 2001). Les jeunes sont, en quelque sorte, entraînés dans ce mouvement irréversible parce qu'ils en subissent le poids normatif et l'obligation formelle – du moins jusqu'à 16 ans – et parce qu'ils ont intériorisé la crainte de ne pas se trouver un emploi « convenable ». Tous ne poursuivent pas d'études supérieures. Ceux qui ont des difficultés scolaires sont plus susceptibles de quitter rapidement l'école pour chercher de l'emploi. Mais ils ne sont pas les seuls à investir précocement le marché de l'emploi. Les enquêtes statistiques montrent en fait qu'il s'agit d'une expérience partagée par un grand nombre de jeunes Québécois.

3.1 Le contexte québécois

L'enquête sur la population active de Statistique Canada (2000) nous informe sur le pourcentage d'élèves québécois à temps plein qui occupaient, en 1998, un emploi à temps partiel durant la période scolaire. Il s'agit de 13 % des élèves de 15 et 16 ans, de 31 % de ceux âgés de 17 à 19 ans (les collégiens) et de 43 % des 20 à 24 ans (les universitaires). Les jeunes femmes sont, dans tous les groupes d'âge, plus nombreuses à travailler à temps partiel pendant qu'elles sont aux études³. En 2001, plus de 80 % des jeunes Canadiens qui travaillaient à temps partiel disaient fréquenter l'école en même temps (Statistique Canada, 2002).

L'explosion du travail à temps partiel a d'ailleurs été favorisée par certains changements sur le marché de l'emploi lui-même (Trottier, 2000). Dans les années 1990, une nouvelle loi a permis aux commerçants d'ouvrir leurs établissements sur une plage horaire beaucoup plus étendue qu'auparavant. Progressivement, on a vu apparaître des commerces ouverts « 24 heures sur 24 » (supermarchés, stations services, pharmacies à grande surface). De nombreux autres établissements commerciaux ont de très longues heures d'ouverture hebdomadaires. Dans ce secteur, une bonne partie de la main-d'œuvre est constituée d'élèves, d'étudiants ou de jeunes de moins de vingt-cinq ans et les emplois sont souvent à temps partiel. Entre 1976 et 1996, la part de ce type d'emplois chez les jeunes de 15 à 19 ans est passée du quart à plus des deux-tiers. Si l'abondance d'emplois à temps partiel s'accompagne d'un roulement important du

³ Ces données ne couvrent pas la réalité des étudiants qui travaillent durant la période estivale. Au début des années 1990, on estimait par exemple que plus de 80 % des étudiants du collégial occupaient un emploi estival rémunéré (Conseil supérieur de l'éducation, 1992).

personnel, car les conditions de travail y sont généralement moins bonnes qu'ailleurs, la flexibilité des horaires est très appréciée des élèves et des étudiants.

Le modèle de l'entrée précoce sur le marché du travail paraît assez proche de celui qu'on retrouve au Royaume-Uni (Evans et Furlong, 2000 ; Cunningham, 2000 ; Galland, 2001 ; Dubar, 2001). Tout se passe comme si c'était le modèle des classes populaires qui servait de référence : l'idée qu'il est préférable de faire l'apprentissage du travail au sein des entreprises et l'intérêt précoce des jeunes des milieux populaires à l'idée de gagner leur vie ne sont pas très éloignés de l'argumentaire qui sert à justifier le début du travail à temps partiel dès l'âge de 16 ans, si ce n'est plus tôt. Une enquête réalisée par Statistique Canada (Bushnik, 2003) montre par ailleurs que ce sont les élèves dont les deux parents travaillent qui sont le plus susceptibles d'occuper un emploi.

Tout se passe comme si la société québécoise tentait en fait de concilier deux normes culturelles *a priori* peu compatibles : celle d'une valorisation de l'expérience précoce du marché du travail et d'un prolongement, en parallèle, du nombre d'années de fréquentation du système scolaire. Comme le soulignent Bowlby et McMullen (2002), l'exposition aux cultures du marché du travail est perçue comme un facteur facilitant l'apprentissage des aptitudes et compétences qui touchent ce milieu et même des compétences en relations interpersonnelles et en communication. Il n'apparaît pas très important que l'emploi occupé soit en lien avec la formation en cours, c'est l'expérience elle-même qui est valorisée. Pour bien des parents québécois, il semble essentiel d'amorcer le plus tôt possible le processus d'indépendance financière de leur enfant, ou du moins de développer rapidement une gestion autonome de ses revenus. Les jeunes de notre enquête, et leurs parents, nous ont d'ailleurs rappelé que c'était souvent sous la pression des parents qu'ils avaient commencé à travailler (Charbonneau, 2004). Cela permet au jeune de s'offrir les biens de consommation dont il a envie sans avoir à demander la permission aux parents. La fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte est d'ailleurs une période intensive de « consommation » : disques, sorties, vêtements, etc.

L'un des achats les plus valorisés est celui d'une voiture ; elle est, entre autres, nécessaire pour se déplacer de façon indépendante dans les espaces de banlieue pavillonnaire, mal desservis par les transports en commun, mais où habite la majorité des gens. L'achat d'une voiture devient souvent la motivation principale pour travailler en poursuivant ses études car il faudra rembourser les mensualités, cet achat se faisant le

plus souvent à crédit. Ainsi, l'accès facile des jeunes au crédit bancaire constitue un autre facteur qui facilite le développement de ces habitudes de consommation⁴.

Le fait de choisir de travailler tout en poursuivant ses études peut être lu comme une façon de concilier une obligation sociale, l'allongement des études, avec d'autres projets personnels qui peuvent alors se réaliser en parallèle. Mais cela constitue aussi une critique à l'égard du système scolaire : sur sa durée, trop longue, sur sa réelle capacité à conduire à l'obtention d'un emploi – ce qui fait en sorte qu'on préfère y aller sans attendre le diplôme –, et aussi sur le mode de vie étudiantin, érigé en modèle de la jeunesse, et qui suppose une mise à l'écart du monde du travail et l'adoption d'un style de vie en dilettante, axé sur le temps libre. Travailler à temps partiel suppose plutôt une *réduction de ses temps libres*. Selon Pronovost (2000), ce sont les étudiants qui travaillent à temps partiel qui sont « actifs » durant le plus grand nombre d'heures dans une semaine et ils expriment un fort manque de temps pour le loisir et pour le sommeil. Selon Statistique Canada (2000), ils profitent d'une heure d'activités sociales de moins par jour.

Dans l'argumentaire utilisé pour justifier l'entrée précoce des jeunes sur le marché du travail, en parallèle aux études, il est aussi fait référence à l'idée que cela offre aux jeunes l'occasion de montrer qu'ils savent « gérer leur temps ». La documentation sur l'abandon scolaire établit pourtant un lien entre l'incapacité de garder le contrôle de ces heures travaillées et l'abandon des études⁵. Dans les situations où l'arrêt de la scolarité paraît justement lié à cette construction particulière du rapport « études à temps plein / travail à temps partiel », différents événements peuvent se conjuguer, certains au caractère irréversible, tels qu'un endettement qui devient important et qui oblige à travailler plus d'heures, la pression des employeurs sur les jeunes afin qu'ils augmentent le nombre d'heures de travail, dans un contexte d'absence de capacité de négocier, ou un intérêt de plus en plus distancé pour le monde scolaire – alors qu'on s'identifie davantage à celui du travail et qu'on s'y trouve plus valorisé. Mais la décision peut aussi être prise en fonction du fait qu'une autre activité, la poursuite des études, est au contraire perçue comme étant très malléable et réversible car les jeunes ont la *certitude qu'ils pourront toujours les reprendre plus tard*, au besoin⁶. Et c'est un fait, les données statistiques démontrent que l'habitude de retourner aux études après un premier arrêt est bien ancrée dans les mœurs des Québécois.

4 Selon les données de 2001 de Statistique Canada, 67 % des jeunes de moins de 25 ans ont des dettes et proportionnellement à leur revenu, il s'agit du groupe d'âge qui présente le fardeau le plus lourd. Ces dettes sont davantage liées à la possession de cartes de crédits, ou du crédit à tempérament (36 %), qu'à des dettes d'études (31 %), sans compter les prêts automobiles (19 %).

5 Mais montre aussi que le risque est moins grand chez les jeunes qui travaillent moins de 10 heures que chez ceux qui ne travaillent pas du tout (Dagenais *et al.*, 1999).

6 ...raison évoquée lors d'une enquête réalisée auprès de plus de 22 000 jeunes (Bushnik, 2003).

À partir des résultats de deux enquêtes de Statistique Canada réalisées au début des années 1990, Foley (2001) observe que la raison la plus souvent évoquée par les jeunes Québécois pour ne pas poursuivre d'études post-secondaires dans la foulée du cours secondaire était le désir de faire une pause dans les études. Cette raison est plus fréquemment évoquée par ceux qui travaillaient durant leur dernière année scolaire. Les enquêtes montrent que plus de 88 % des jeunes qui avaient donné cette raison ont repris des études à l'intérieur d'un délai de quatre ans. À partir d'une analyse des données statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, Bourdon ajoute que si le taux d'obtention du diplôme du secondaire au Québec est à peu près de 15 points en dessous de celui de la moyenne des pays de l'OCDE, il le rejoint et le dépasse même légèrement lorsqu'on y ajoute les diplômes obtenus à la suite de la fréquentation des services de l'éducation des adultes. Selon cet auteur, en vingt ans (de 1976 à 1998), la part des diplômes provenant de ce secteur sur le total aurait plus que triplé⁷.

Le mouvement de « retour aux études » trouve son origine dans les activités d'éducation aux adultes. Dans un esprit de « rattrapage » des sociétés industrialisées avancées, le Québec des années 1960 a créé une filière particulière d'éducation aux adultes ayant comme objectif de donner une seconde chance à ceux qui avaient quitté l'école très jeunes. L'éducation des adultes a connu plusieurs réformes au fil du temps (Bourdon, 2001). En particulier, le fait que, dans les années 1980, les étudiants de cette filière aient été intégrés dans les *cours réguliers du secondaire et du collège*, a créé un certain flou dans la définition de sa clientèle. Se retrouvant alors dans les mêmes classes, jeunes et adultes ne partageaient pas les mêmes conditions ; les adultes avaient la plupart du temps repris des études en bénéficiant de programmes d'insertion qui permettaient de jouir d'un salaire et étaient assortis d'un autre avantage, celui d'éviter certains cours obligatoires puisqu'à l'origine, la conception de cette filière voulait faciliter le retour le plus rapide possible des étudiants adultes sur le marché du travail.

Terminer sa scolarité par le biais de la formation pour adultes est alors devenu très attrayant auprès des jeunes, surtout pour ceux qui n'aimaient pas l'école et voulaient gagner leur vie rapidement. L'attrait pour cette formule ne s'est pas démenti depuis. Par ailleurs, puisque le système avait été conçu pour des travailleurs, l'abandon des études en constituait la condition d'entrée. Il semble ainsi que cette première recherche de flexibilité soit à l'origine d'un nouveau modèle de trajectoire scolaire, de plus en plus populaire au Québec, celui de la séquence pause/retour aux études.

7 Une étude récente de Statistique Canada (2003) révèle que les jeunes Québécois sont plus susceptibles de reprendre des études post-secondaires que les jeunes Canadiens des autres provinces après un arrêt de leur scolarité à la fin du secondaire. Les analystes posent l'hypothèse que la présence des cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) dans le système scolaire québécois, absents dans les autres provinces, est un facteur qui facilite la poursuite de telles études.

Une recherche de flexibilité a ainsi marqué précocement le système scolaire québécois. Avec les années, elle s'est trouvée en écho à d'autres phénomènes sociaux (telle que l'importance de trouver « sa » vocation, dans cet exercice de *réflexivité* devenu incontournable) qui ont rendu tout à fait légitime cette séquence pause/retour aux études. Il faut ajouter, par ailleurs, qu'il n'y a pas, dans les entreprises ou dans les administrations publiques, d'obstacles particuliers à l'embauche de candidats qui termineraient leurs études supérieures dans la trentaine, même avancée. On pourra même considérer que l'âge plus avancé est un garant de la maturité et du sens des responsabilités. Au Québec, loin d'être réservé aux plus faibles, comme le suggère Dubet (2001), l'« alternance », est devenue un mode de vie largement partagé par les jeunes des classes moyennes élargies.

3.2 Pendant ce temps chez les Français...

La consultation de la documentation française nous entraîne dans un univers différent. Depuis les années 1980, il a beaucoup été question de l'allongement des études et de la diversification des trajectoires. Mais celle-ci est le plus souvent interprétée en référence à un univers de difficultés d'insertion professionnelle où se font effectivement jour des épisodes de réversibilité des statuts, entre travail et non-travail.

L'instabilité des parcours est essentiellement perçue comme un phénomène contraint, subi, involontaire⁸. Cette lecture conduit à se centrer soit sur les conditions nécessaires à la réalisation du parcours scolaire le plus susceptible d'assurer l'obtention d'un emploi, soit sur les problèmes rencontrés par les jeunes une fois qu'ils ont terminé l'école et qu'ils cherchent un emploi. Dans le premier cas, il sera question, par exemple, des stratégies employées par les parents pour inscrire leurs enfants aux meilleures écoles et pour choisir les meilleures filières, ou encore du contrôle que les parents gardent sur le processus grâce à l'aide financière qu'ils fournissent à leurs enfants jusque tard dans la vingtaine (Cicchelli, 2000 ; De Singly, 2000 ; Godard, 1992)⁹. Mais les travaux se sont surtout multipliés sur le deuxième thème¹⁰.

8 Boutinet (1999 : 43) souligne le fait que la littérature américaine produit depuis un certain temps déjà des travaux qui présentent l'individu « réconcilié avec lui-même, individu conquérant destiné à connaître une existence harmonieuse, capable de profiter des acquis de son expérience pour développer des capacités croissantes d'autonomie », ce qui, selon lui, serait très rare dans la littérature francophone. Certains chercheurs québécois (Saint-Pierre, 2001 ; Trottier, 2001) font aussi part d'un rapport moins « angoissé » des jeunes Québécois à l'emploi que ce que la littérature française laisse souvent transparaître.

9 La discussion de De Singly (2000) sur la distinction entre autonomie et indépendance repose sur ce postulat : parce que les études s'allongent, les jeunes deviennent de plus en plus autonomes dans divers domaines de leur vie, mais ils demeurent toujours dépendants, matériellement et financièrement, de leurs parents durant ces années scolaires. Ceci permet aux parents de maintenir un contrôle sur les activités scolaires des jeunes. Si les étudiants québécois habitent très souvent chez leurs parents, du moins avant l'université, le rapport de dépendance ne se définit pas de la même manière du fait qu'ils travaillent en même temps.

10 Par exemple : Dubar, 2002 (1991) ; Dubet, 1987 ; Castel, 1995 ; Galland, 1984 ; Rouleau-Berger, 1991...

Le modèle scolaire français paraît supposer *a priori* une étanchéité relativement grande entre l'école et le travail et un rapport de succession irréversible¹¹ entre ces activités (Dubar, 2001). La question d'une double trajectoire études à temps plein/travail à temps partiel « volontairement choisie » n'est pas un objet d'étude. Même si certains auteurs (Dubet, 2001 et même Galland dès 1984) l'évoquent, elle n'est pas présentée comme une tendance importante¹². Castel (2001) dira même que les jeunes sont « peu socialisés à l'égard du travail ». L'image de l'étudiant français suppose qu'il s'investit à plein dans une stratégie scolaire, tant que celle-ci se montre profitable ; lorsque ce n'est pas le cas, il est davantage question de réactions de retrait (abandon) ou d'opposition (violence).

Les données statistiques ne sont pas faciles à comparer¹³. Le pourcentage des lycéens qui travaillent toute l'année (13,5 %) semble comparable à celui des Québécois de 15-16 ans. Mais au Québec, dès 17 ans, ce pourcentage double. Les données concernant les salaires et les types d'emploi occupés (Boyer, 1999 ; Thiphaine, 2002) semblent indiquer que l'activité professionnelle des lycéens et même des étudiants pendant les périodes d'études est peu intensive et se limite à des emplois qu'occupent les Québécois surtout jusqu'à 15 ans (garde, animation, cours privés, travaux chez des particuliers). Selon Thiphaine (2002), 77 % des étudiants ont une activité rémunérée, mais seulement 34 % durant les périodes scolaires et ce pourcentage comprend aussi les activités de stage intégrés aux études (15 % des actifs). Seulement 9 % de ceux qui travaillent occupent des emplois dans le commerce. On ne peut tout de même pas affirmer que la double trajectoire est complètement absente de la réalité française. Elle paraît cependant relativement moins importante et moins précoce. De plus, selon l'analyse qui en est faite, elle serait plus le fait de jeunes qui réussissent moins bien à l'école, qui proviennent de milieux plus pauvres ou encore qui sont déjà installés en couple et en logement (aussi : Grignon, 2000). Certains diront qu'elle est plus fréquente en milieu semi-rural ou encore plus répandue dans les familles d'ouvriers ou d'agriculteurs (Barnet-Verzat et Wolff, 2001 ; Lassarre, 1999 ; Grignon, 2000 ; Thiphaine, 2002).

Lassarre affirme même que le contact précoce avec l'argent est une caractéristique des pays à l'économie peu développée. Dans la documentation française, l'éducation économique est perçue comme devant passer par la gestion de l'allocation parentale. Selon Cicchelli (2000 ; aussi : Boyer, 1999 ; Boutinet, 1998), parents et jeunes sont

11 Nous discuterons plus loin de la formation continue qui pose différemment la question de la réversibilité/irréversibilité.

12 Dubet (2000) la présente comme une forme typique de la crise des identités; être « salarié étudiant » serait surtout le fait d'étudiants qui ont passé l'âge « normal » des études, qui ne visent aucune identité définie et qui ne courent pas seulement le risque de la névrose de classe, mais aussi celui du dédoublement permanent de l'identité.

13 Doray et Dubar (1989) discutent d'ailleurs de ces difficultés, en particulier dans la comparaison des systèmes d'éducation de différents pays.

d'accord sur l'importance de faire des études prolongées et cet accord de principe est à la base de l'acceptation par le jeune du prolongement de sa dépendance financière des parents. Mais Bernet-Verzat et Wolff disent aussi que l'aide des parents est nécessaire du fait de la difficulté d'accès des jeunes aux marchés financiers.

Les données de Mouillard (2002) concernant l'endettement des jeunes Français suggère que la situation française est moins éloignée de ce qui se passe au Québec que ce que ne laissent penser ces analyses. D'une part, Mouillard affirme que la situation économique française s'est améliorée depuis 1997, ce qui transparait peu dans ces études qui posent tous le postulat des difficultés économiques depuis 20 ans. Selon Mouillard, cette relative embellie explique, entre autres, pourquoi les jeunes ont maintenant plus de dettes de trésorerie (en particulier en lien avec l'achat d'une voiture¹⁴). Les jeunes d'aujourd'hui considéreraient aussi la consommation de façon très positive et profiteraient d'un élargissement de l'offre de crédit. Lassarre (1999) signale que les Français de 15 à 24 ans sont de plus en plus sensibles aux pressions à la consommation. Les différences de comportement entre jeunes Québécois et Français ne seraient donc pas si grandes, mais les Québécois paraissent davantage profiter des dispositifs structurels qui favorisent une articulation plus souple et moins irréversible entre activités scolaires et professionnelles. La comparaison suggère aussi que le comportement des jeunes Québécois de la classe moyenne ressemble plutôt à celui d'enfants d'ouvriers et d'agriculteurs français.

Dans cette articulation entre école et emploi, nous avons mentionné l'importance pour les jeunes Québécois de « faire une pause » avant de poursuivre leurs études. Cette thématique paraît peu présente dans les réflexions en France. Dans les analyses sur l'insertion professionnelle, on retrouve toutefois un thème semblable dans l'interprétation des moments intermédiaires qui se fauillent entre deux emplois précaires. S'il est question ici de jeunes en difficulté d'insertion, certains chercheurs suggèrent tout de même que ces périodes de « moratoire » (Rouleau-Berger, 1991) ou de « chômage inversé » (Schnapper, 1981) peuvent revêtir ce même sens d'un temps pour soi, d'expérimentation, de réflexion et d'anticipation de la prochaine bifurcation.

Parler de pause suppose que celle-ci prenne fin par le retour aux études. Dans ce domaine, la France a connu un développement de ses activités d'éducation aux adultes semblable à ce qu'on a observé au Québec. La consultation de la documentation suggère toutefois que, malgré certains objectifs communs à l'origine, tels que celui de donner une seconde chance à ceux qui ont quitté l'école précocement, et des étapes de

14 De son côté, Bozon (2002) suggère que si la possession de la première voiture est devenue un important rite de passage à l'âge adulte, ce sont les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers qui se la paient ; en milieu aisé, les jeunes attendent que les parents leur achètent (aussi sur ce sujet : Masclet, 2002).

développements semblables, telle que l'importance des stages à partir des années 1980, la réalité française de la formation continue est bien spécifique (Dubar, 2000). Elle regroupe surtout deux types d'activités. Le premier type, le plus répandu¹⁵, serait réservé aux personnes déjà en emploi qui cherchent à se perfectionner ou à se « mettre à niveau » et qui poursuivent des formations spécialisées (surtout des cours de langues ou d'informatique), souvent de très courte durée¹⁶. Ces formations sont généralement payées par l'employeur¹⁷. Le deuxième type consisterait plutôt en une formation compensatoire pour chômeurs de longue durée ou autres personnes, en situation d'échec, de précarité et de fragilité, des jeunes dépourvus de qualification, qui ont une expérience négative de l'école et cherchent à se réinsérer en emploi. Ces gens passeront donc par la filière des stages¹⁸.

En France, il est peu question de la réintégration dans le cursus régulier d'une formation générale, offerte par l'école publique, de la reprise, en quelque sorte, d'une formation initiale, bien que certains auteurs y fassent référence (Boutinet, 1998 ; Dubar, 2000). Les réflexions des auteurs ne paraissent jamais concerner un phénomène de l'ampleur de ce qui s'observe au Québec, mais on peut supposer qu'il soit en développement. Dubar fait ainsi l'hypothèse que les projets scolaires individuels qui dépassent l'« âge socialement imparti aux études » s'imposeront bientôt dans la population en général. Mais son interprétation laisse supposer que ces activités « pratiquées comme un loisir » (2000 : 229) ne s'inscriraient pas en référence à un projet d'insertion professionnelle précis.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner l'adoption en 2002 d'une *Loi sur la validation des acquis professionnels* qui devrait permettre à des adultes d'être dispensés de certains modules dans les cursus universitaires. On peut se demander si cette disposition aura les mêmes conséquences que celle qui a rendu cette filière très attrayante pour les jeunes Québécois voulant aussi profiter d'une certaine dispense de cours.

Les caractéristiques spécifiques de chaque contexte participent à la construction des parcours scolaires et professionnels des jeunes, favorisant ou non la réversibilité de positions et de statuts. Si les différents parcours observés montrent qu'une bifurcation ne suppose pas toujours une réversibilité, on verra que le phénomène de retour aux

15 Selon le dossier présenté dans la revue *Sciences Humaines* (2003) sur ce thème, la clientèle de la formation continue est composée à 49 % de salariés du privé, 32 % de salariés du public, 9 % de chômeurs, 1 % de retraités et 6 % d'indépendants.

16 Soixante-six pour cent des formations continues dureraient moins d'une semaine (*Sciences humaines*, 2003).

17 Dubet (2000) décrit aussi un type de salarié en entreprise qui fait le choix de poursuivre une formation non reliée à son emploi, bien que souvent payée par l'employeur, et qui est choisie en fonction de la réalisation d'objectifs personnels. Cela conduit l'auteur à voir dans ces expériences, les manifestations d'une identité dédoublée. Cette expérience ne ressemble pas non plus à ce que nous avons discuté plus avant.

18 Les stages de formation et les cours de perfectionnement sont aussi présents au Québec, mais, comme on a pu le constater plus tôt, l'éducation des adultes recouvre aussi une autre réalité.

études, si populaire au Québec, entraîne nécessairement un retour à un statut antérieur. L'analyse de l'histoire de chacun des jeunes permet d'accéder au sens subjectif des parcours. On verra maintenant en quoi cette analyse ajoute à la compréhension de l'importance du caractère de réversibilité ou d'irréversibilité des choix exprimés.

4. L'ANALYSE DES PARCOURS SUBJECTIFS : LES AGENCEMENTS TYPIQUES

L'analyse des données de l'enquête a permis de construire certains agencements typiques de ces parcours de vie. Les parcours débutent, pour tous, dans le temps « prescrit » (Chamboredon, 1991 ; Cooksey et Rindfuss, 2001) de la fréquentation scolaire. Chez les jeunes de l'enquête, la première étape de fréquentation scolaire s'est terminée entre l'âge de 17 ans (avant l'obtention du diplôme du secondaire) et de 25 ans (pour un arrêt qui a suivi l'obtention d'un diplôme universitaire de 2^e cycle). Scandée par la succession des années scolaires qui conduisent de l'une à l'autre, cette période est marquée d'emblée par une irréversibilité définie par l'institution scolaire et par le contrôle parental qui demeure très présent, comme en témoignent les entrevues qui rappellent à quel point l'insistance des parents à terminer un cycle – et obtenir un diplôme – ou à passer au cycle supérieur – et se garantir un meilleur avenir – sera le facteur qui aura effectivement permis de se rendre au bout de chacune des étapes. C'est après cette première période scolaire commune, mais de durée variée, que les parcours des jeunes de l'enquête bifurquent vers des horizons différents.

4.1 Le processus linéaire « classique »

Il y a encore des jeunes pour qui l'entrée dans l'âge adulte suit un processus linéaire marqué par un choix de carrière précoce menant à la poursuite d'études en continu, à l'obtention du diplôme (secondaire, collégial ou universitaire) et à une installation professionnelle stable. Les jeunes diront souvent ici qu'ils s'estiment heureux d'avoir trouvé si tôt dans la vie ce qui correspondait finalement à leurs « goûts », mais certains rappelleront que cela a relevé davantage d'un pari que d'un choix très conscient.

La trajectoire des jeunes de l'enquête qui sont passés directement de la fin du cycle d'étude à un emploi stable qui correspond à leur formation ne paraît jamais laisser de place ni à une bifurcation ni à une possible réversibilité. Les événements s'enchaînent les uns à la suite des autres, chacun confirmant le précédent : le futur devient de plus en plus irréversible. Le parcours de ces jeunes est demeuré dans le temps « prescrit » par les institutions, témoignant de leur sensibilité à la conformité à des normes sociales bien établies, qui correspondent, en quelque sorte, au temps « linéaire cumulatif et orienté » du temps industriel (Boutinet, 1999 : 136). Pourtant, la « linéarité » de ces trajectoires se construit souvent dans la poursuite en parallèle d'activités scolaires à temps plein et d'un travail à temps partiel, ce qui suggère que même les trajectoires en apparence les plus classiques sont affectées par les changements décrits plus haut.

Par ailleurs, si cette stabilité professionnelle peut être rapidement suivie de prises d'engagements conjugaux et parentaux, renforçant alors l'idée de l'irréversibilité de la

trajectoire en cours, ces événements ne sont pas toujours liés. L'enquête montre que certains jeunes très bien insérés professionnellement préfèrent poursuivre une vie d'intense sociabilité amicale plutôt que de s'engager dans des projets conjugaux et parentaux associés, dans leur esprit, à la perte de leur liberté. Le fait de profiter d'un bon salaire sans avoir les contraintes des responsabilités familiales permet de prolonger des pratiques de loisirs et de consommation amorcées au moment où les jeunes profitaient d'un petit boulot tout en demeurant chez leurs parents. Cherchent-ils ainsi à suspendre le temps ? Ce refus d'engagement témoigne-t-il d'une recherche délibérée du maintien de la plus grande réversibilité possible dans l'engagement pour autrui, pour tout ce qui est « hors-travail » ? Ces jeunes paraissent en fait surtout sensibles à l'image sociale de la réussite, professionnelle et matérielle, et à la popularité d'une certaine définition de l'autonomie, associée à la liberté individuelle, que traduit bien le statut de célibataire, plus valorisé qu'auparavant dans la société (Charbonneau, 2004 ; Dulac, 1993)

4.2 Un processus linéaire... qui conduit à une *insatisfaction* imprévue

Les jeunes qui ont poursuivi une trajectoire scolaire continue et une insertion rapide dans un emploi correspondant à leurs qualifications n'en sont pas tous satisfaits. L'insatisfaction exprime une profonde déception, un « désenchantement » non pas à l'égard du domaine dans lequel on a choisi de faire carrière, mais par rapport au monde du travail. Ce type de parcours témoigne d'une forte sensibilité aux discours actuels sur la qualité de vie qui critiquent le modèle néo-libéral axé sur la performance professionnelle.

Dans notre enquête, ce sont des femmes qui présentent ce type de parcours. Elles ont poursuivi leur scolarité sans se permettre de pause ou de remise en question, se sont tout de suite engagées dans une vie professionnelle mais se retrouvent, au moment de l'enquête, déçues par les exigences du monde du travail et la difficulté de combiner l'emploi avec l'autre projet qu'elles trouvent maintenant légitime de réaliser, celui de la maternité. Leur parcours est marqué par l'importance d'une réflexivité qui s'exprime toutefois un peu tardivement, alors que certaines étapes déterminantes sont déjà achevées. Le projet familial ne serait-il qu'une réponse formulée dans l'immédiateté d'un bilan sur un présent plus décevant que prévu, donc une stratégie pour faire face à un effet non anticipé dont on refuse l'irréversibilité ?

Au moment de l'enquête, certaines de ces femmes ont déjà bifurqué vers la vie de « femme au foyer », d'autres sont en réflexion et ne semblent pas considérer leur engagement professionnel irréversible. Mais cette bifurcation, anticipée ou réalisée, risque elle-même de fortement engager leur futur et créer de nouvelles irréversibilités :

on sait quels effets sur une éventuelle reprise de l'activité professionnelle peut avoir le fait de s'être éloigné pendant plusieurs années du marché du travail.

4.3 Un processus marqué par un *changement d'orientation* scolaire ou professionnel

Une trajectoire scolaire et professionnelle peut montrer une continuité des activités, mais aussi bifurquer à un certain moment, parce que, soit en cours d'études, soit après l'amorce d'une trajectoire professionnelle, le jeune a changé d'orientation. Une légère bifurcation dans le cheminement scolaire témoignerait d'une certaine prise de contrôle sur sa propre destinée, s'exprimant, par exemple, par le rejet d'une filière suggérée par les parents au profit d'une autre qui correspond davantage à ses propres goûts. L'aspect réflexif joue un rôle premier dans ces filières de réorientation. Ces jeunes paraissent particulièrement sensibles à l'importance de l'authenticité, qui suppose d'abord une remise en question de leur identité héritée. Cette expression de soi ne correspond cependant pas à une sortie de l'espace prescrit du monde scolaire et peut en fait mener à une installation professionnelle rapide et satisfaisante ; de tels parcours conditionnent souvent tout au plus un « retard » relatif par rapport à ceux des jeunes qui ont connu un parcours en continu.

Si l'expérience se révèle positive, elle peut d'ailleurs contribuer à développer la confiance nécessaire pour s'engager plus tard dans d'autres bifurcations volontaires. L'action réflexive peut d'ailleurs se manifester plus tard seulement, après l'installation professionnelle, dans la réalisation de projets de mobilité conduisant à des changements de lieux d'emploi en vue d'une amélioration des conditions de travail.

4.4 La pause avant le retour aux études

Le fait de connaître un épisode de retour aux études suppose d'emblée qu'on a d'abord fait un arrêt, plus ou moins prolongé, de son cheminement scolaire. L'arrêt de la scolarité traduit, comme le changement d'orientation, l'idée d'un choix assumé, d'une décision qui témoigne d'une prise de distance par rapport au temps prescrit de l'école, et ceci est encore plus manifeste lorsque cet arrêt se réalise avant la fin d'un cycle scolaire. Cet événement est d'ailleurs parfois considéré par les jeunes eux-mêmes comme leur premier geste d'adulte, celui qui met un terme à la trajectoire irréversible vers l'échéance ultime des études les plus avancées possibles et de l'emploi correspondant. L'arrêt temporaire de la scolarité inaugure en fait une période plus ou moins longue d'un temps dont une des principales qualités perçues sera sa grande malléabilité.

On retrouve ici des jeunes qui ont choisi de faire une pause, d'un an par exemple, et de reprendre avec la même orientation d'études. Cette pause est davantage une parenthèse qu'une bifurcation. Elle peut cependant constituer un temps privilégié de réflexion sur soi, conduire à remettre en question l'orientation scolaire d'origine et provoquer une bifurcation vers un autre domaine d'études. Pour certains, la pause c'est d'abord une occasion de partir en voyage ; le voyageur profitant d'un « non-statut » favorable à l'enrichissement de son identité pour soi et à la réflexion sur son avenir (de Singly, 2000 ; Gaudet, 2003)¹⁹. Une telle pause n'a pas d'effet négatif irréversible sur la trajectoire scolaire ; selon l'orientation choisie, une telle expérience peut même être considérée comme un atout dans un dossier d'inscription universitaire.

Pour d'autres, c'est une période moins « réflexive » ; elle sera plutôt marquée par l'absence de préoccupations à l'égard de l'avenir ou, du moins, par la mise en parenthèse de ces préoccupations. Cette période emprunte alors, plus que la forme du voyage, celle de l'hyperactivité (Bourdon, 2001) joyeuse et aussi de l'excès, comme si ni le temps, ni même l'argent, n'avaient de limites. Certains jeunes travaillent un nombre d'heures incalculables, et dilapident l'argent gagné au travail (voiture, vêtements, disques, restaurant, sorties, drogue, etc.). Ces jeunes peuvent d'ailleurs aussi profiter de la résidence parentale durant cette période, ils n'ont alors pas d'obligations financières²⁰. Ceux dont l'emploi en cours se révèle insatisfaisant se dénichent autre chose : même les emplois paraissent pouvoir se consommer comme s'il était toujours possible d'en trouver un autre, mais ils ne construisent pas, de l'un à l'autre, une histoire professionnelle bien cohérente. Ces jeunes profitent en fait des contradictions entre différentes identités assignées pour justifier, dans une recherche de conformité entre pairs, un mode de vie qui leur permet de conserver la plus grande liberté d'action possible, sous fond d'une large disponibilité de petits boulots, du soutien des parents et de la valorisation sociale d'une certaine réussite matérielle se mesurant à l'aune de la surconsommation.

L'arrêt de la scolarité se fait sans trop de heurts pour ceux qui fréquentaient déjà le marché du travail depuis plusieurs années. En ce sens, il ne constitue pas une bifurcation complète puisqu'une partie des activités se poursuit et prend simplement la place d'une autre activité qui cesse. Ces jeunes ne vivent pas très différemment de ceux qui sont plutôt déjà établis dans une profession stable, mais qui ont aussi choisi de suspendre le temps des engagements. Il y a, dans les deux cas, une commune recherche

19 Le voyage se transforme de plus en plus en rituel chez les jeunes des classes moyennes et supérieures (Gaudet, 2003). Et ce sont souvent les économies du travail à temps partiel qui permettent de le réaliser.

20 Dans son étude du surendettement, Duhaime (2001) rappelle que jeunes et adultes sont soumis « au spectacle quotidien de l'abondance ». Et les jeunes n'ont souvent pas eu de modèles desquels s'inspirer pour développer des pratiques budgétaires « saines » dans un contexte de surabondance et d'intense sollicitation commerciale par la publicité. Plusieurs jeunes de notre enquête ont référé à cette période de leur vie où ils dilapidaient leur argent.

du maintien de la plus grande réversibilité de positions. Mais ici, même l'emploi est concerné. Certains nourrissent déjà le projet du retour à l'école et le réaliseront ; ils auront ainsi vécu cette période comme une longue parenthèse, dont le caractère temporaire sert parfois à justifier les excès.

Pour d'autres, ces années de travail « instable » se termineront par un retour aux études qui n'avait pas été projeté au départ, car elles auront finalement permis la découverte de soi. Cette « révélation » relève parfois du heureux hasard : on a enfin trouvé sa vocation parce qu'un emploi a fait découvrir le goût du travail en public, avec des enfants, des personnes âgées, le goût de transmettre ses connaissances, l'importance de l'engagement social dans sa vie... Ce levier sera utilisé pour faire le choix qui s'impose alors clairement. On se sent prêt pour cette nouvelle bifurcation dont on anticipe avec impatience l'effet irréversible sur son avenir professionnel. Pour d'autres, c'est plutôt la résignation de ne pas avoir pu percer, par exemple dans une carrière artistique, qui conduit à un retour sur les bancs d'école, vers une carrière d'enseignant dans son domaine. Ici, on sent plutôt que l'univers des possibles se rétrécit, que des irréversibilités s'installent, souvent sous fond de pressions de l'entourage.

Tout se passe en fait comme si on assistait à un renversement de la « règle de préséance » (Bessin, 1997) : c'est l'expérience de travail qui permet de mieux choisir l'orientation de ses études. Le temps, en apparence suspendu, a tout de même permis d'accumuler quelque chose : une certaine connaissance sur soi. Mais c'est aussi ici qu'apparaît le plus clairement l'idée que les jeunes avaient anticipé la qualité de *réversibilité* de la trajectoire scolaire/professionnelle dans la succession des décisions prises à partir du premier arrêt de scolarité et sur l'ensemble de ces parcours où s'entremêlent l'emploi, le voyage et la formation. *Ils savaient qu'ils pouvaient, à tout moment, choisir de retourner à l'école.* Ils avaient aussi confiance à l'effet que cette pause, plus ou moins prolongée, n'aurait pas de conséquences négatives irréversibles sur leur « carrière ».

Si cette certitude se construit, entre autres, en référence aux dispositifs structurels mentionnés précédemment, les jeunes Québécois puisent aussi leur confiance dans l'idée, fréquemment répétée dans les médias, de la proche retraite des « baby-boomers » ou encore de l'embellie de l'économie, selon les événements qui meublent l'actualité. Nombreux sont aussi les jeunes qui partagent cette idée, largement répandue (Boutinet, 1999 ; Sennett 2000), selon laquelle la « carrière professionnelle » est chose du passé et a été remplacée par un bricolage continu, marqué par de nombreuses bifurcations. Le choix du retour à l'école s'inscrit dans ces pratiques de « bricolage professionnel individualisé », qui traduisent paradoxalement à la fois une sensibilité aux discours sur

l'authenticité et à la pression normative à l'accumulation des diplômes, qui paraît d'ailleurs affecter particulièrement les femmes (Erlich, 2001)²¹.

Ces trajectoires marquées par une pause et une reprise des activités scolaires supposent presque par définition un retard dans les autres calendriers. Mais, certains jeunes – plutôt certaines, comme le font généralement valoir les chercheurs (Battagliola, 2001 ; Charbonneau, 2003a) – n'attendent pas d'être « installés » dans leur vie professionnelle pour s'engager de façon plus stable dans la parentalité ; il y aura même des cas où la naissance d'un enfant constitue l'événement décisif dans le choix de mettre fin à cette période d'incertitude et de retourner aux études dans un domaine assuré de mener à l'obtention d'un emploi.

4.5 Les parcours « chaotiques » et le « temps suspendu »

Il y a cependant des jeunes dont le parcours demeure particulièrement chaotique et ne paraît pas encore avoir été marqué par la véritable découverte de sa « vocation », par l'engagement irréversible. Il semble toujours possible de trouver le chemin de la stabilité ; on a observé une telle situation après 9 ans et même 13. Mais dans certains cas, au moment de l'enquête, les jeunes cherchent encore activement leur « niche », dans la succession de petits boulots, retours à l'école et recommencements. Certains en viennent à être complètement obnubilés par leur incapacité à découvrir leur vocation ou par l'impossibilité d'atteindre les buts fixés. Leur paralysie les conduira parfois en thérapie.

Mais il y a aussi ceux qui se trouvent au contraire très bien dans cette phase d'expérimentation et qui n'envisagent pas de passer à autre chose ; ce sont, entre autres, les plus « artistes » des jeunes rencontrés. À l'époque de l'enquête, leur parcours se maintient dans une période de « temps suspendu », par exemple dans un petit emploi parfois pas trop déplaisant ou dans des études, qui ne doivent surtout pas être définies trop étroitement avec un emploi à venir, comme le sera l'histoire ou la littérature. Ils ne sont pas non plus engagés dans des projets de couple ou de famille. Ces jeunes partagent d'ailleurs une conception péjorative de la vie adulte, illustrée par l'idée de l'engagement irréversible qui tue la liberté, mais ceux qui se plaisent bien dans leur petit boulot montrent aussi une sensibilité au discours sur la « simplicité volontaire ».

21 L'enquête (Charbonneau, 2003b) révèle que les parents accueillent avec intérêt le désir exprimé par leur enfant de retourner aux études : « mieux vaut tard que jamais ». Dans un des cas étudiés, il y a même une mère qui, admettant que son fils est très bien inséré professionnellement, dans un emploi stable et qui lui plaît, aimerait bien qu'il pense à retourner aux études afin d'obtenir un diplôme d'un niveau d'études supérieur à celui qu'il possède déjà.

Il y a aussi des jeunes qui n'arrivent nulle part au bout de cette période. C'est, par exemple, le cas de ceux qui ont quitté le plus tôt l'école, fait l'expérience d'emplois exigeants et mal payés, qui n'aiment pas l'école et, vivant dans la nostalgie d'une époque où on pouvait encore trouver un bon emploi sans le diplôme d'études secondaires, se retrouvent dans un cul-de-sac, au chômage par exemple, au seuil d'une vie adulte où ils ne voient pas leur place. Ils subissent en fait les effets pervers d'un contexte qui ne les oblige pas à faire des choix définitifs rapidement.

Ils ont d'ailleurs souvent eu l'exemple d'un père ou d'un oncle qui a profité de cette époque où l'instruction n'était pas si nécessaire pour faire leur chemin dans la vie. On retrouve ici le modèle nord-américain du « self made man ». Ces jeunes sont alors dans l'incapacité de trouver une cohérence entre différentes identités possibles, entre autres, entre l'héritage familial et les nouvelles attentes sociales sur la réussite professionnelle. Chacune des bifurcations de leur vie paraît en soi *sans conséquence*, ne permettant jamais d'engager véritablement l'avenir dans une direction précise, puisqu'avant tout construites dans une temporalité de l'immédiat. Mais le temps qui passe crée lui-même ses propres irréversibilités.

Les difficultés ne sont pas toujours induites par des mauvais choix des jeunes ou leur difficulté à se fixer dans la vie. Elles peuvent aussi être liées à des événements traumatisants survenus en amont, le suicide d'un ami ou le divorce des parents à l'amorce de l'entrée dans la vie adulte, par exemple ; comme si ces expériences avaient créé une grande incertitude, rendant ces jeunes incapables de croire à l'importance de la construction de projets et les menant ainsi à refuser de s'engager plus avant, dans le travail ou en amour.

CONCLUSION : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU TEMPS

Dans les entretiens revient souvent cette idée que c'est l'étape intermédiaire entre le temps scolaire prescrit et l'entrée irréversible dans le monde adulte, ce que nous avons nommée « la pause », qui correspond le mieux à la définition de la jeunesse, celle d'une jeunesse insouciante que certains analystes considèrent pourtant avoir disparu (Galland, 2001). Elle en réunit les éléments essentiels de l'absence d'engagements significatifs, parce qu'on peut changer d'emploi quand il ne plaît plus et parce qu'on n'a encore ni conjoint stable, ni enfant, ni paiements hypothécaires. Si elle origine d'une décision souvent considérée comme « la » première décision d'adulte, puisqu'interprétée en termes d'une prise de contrôle de sa vie, elle inaugure une période qui donne plutôt une impression de suspension du temps. Que ce soit parce qu'ils vivront durant quelques années « au jour le jour », comme ils le disent, ou à l'inverse parce qu'ils ont interrompu la succession rassurante des années scolaires pour s'arrêter et réfléchir, on voit tout de suite que bien des jeunes cherchent d'abord à laisser ouvertes le plus d'options possibles.

Cette période demeure perçue par les jeunes qui l'ont commentée comme celle de la plus grande liberté, notamment à l'égard des parents dont on ne dépend pas pour se payer ses plaisirs, mais sur lesquels on compte souvent pour fournir le gîte ou autres biens essentiels. Elle est même interprétée dans les termes d'une liberté à l'égard de soi-même, du soi qu'il faut construire dans la durée pour devenir un adulte. Cette « liberté » se vit pourtant en contexte d'obligations quotidiennes, imposées par le travail, dont les conditions ne sont d'ailleurs pas toujours faciles.

Si cette période se prolonge parfois, elle trouve généralement une fin. Pour certains, l'attrait de la jeunesse finit par passer ; leur trajectoire a repris le cours des engagements « irréversibles », presque sans qu'ils ne s'en rendent compte. D'une bifurcation à l'autre, et dans la succession de changements à l'issue imprévisible, mais qui mènent effectivement à des « reconfigurations durables des relations sociales ou des systèmes d'activités » (Grossetti, 2001), ils ont fini par dénicher un emploi stable et plaisant, le bon conjoint, ou la bonne conjointe, et font des projets de famille et d'achat d'une propriété résidentielle. Chez d'autres jeunes, les entretiens laissent l'impression qu'ils ont simplement ressenti de plus en plus intensément le poids du temps qui avance inexorablement et qui oblige à faire des choix. Il y aura la lassitude de la répétition des petits boulots qui ne conviennent pas, qui forge le sentiment qu'on ne pourra pas continuer indéfiniment dans cette voie. Et certains échecs rencontrés en cours de route constituent autant de portes qui se ferment, de réduction du « champ des possibles ».

Pour d'autres, ce sera plutôt une expérience marquante qui devient une occasion de révélation de soi, de ce vers quoi on peut enfin penser cheminer.

Les entretiens révèlent que, malgré l'apparence d'une vie plutôt tournée vers le présent, plusieurs s'étaient à l'avance construits une image d'eux-mêmes à 26 ou 28 ans. Les jeunes, et même ceux qui refusent d'entrer dans l'âge adulte, utilisent ici les mêmes références « objectives » que les adultes de ce qui est socialement attendu d'eux (un emploi, un conjoint, des enfants et une maison). Peut-on alors vraiment dire qu'il n'existe plus d'âge adulte (De Singly, 2000) ? Sa définition est du moins encore bien précise dans l'esprit de ces jeunes.

Le sens de l'avancée en âge se manifeste aussi en cours de trajectoire, par exemple dans l'exercice comparé de leur position avec celle de leurs pairs qui paraissent plus *avancés* qu'eux. La succession de mauvaises expériences et d'échecs, la difficulté persistante à trouver sa voie, sont autant d'événements qui accentuent le sentiment d'irréversibilité. Les femmes semblent davantage ressentir la pression du « temps qui passe » et l'impact des choix qui retardent l'établissement de la vie de couple et l'arrivée des enfants. Les trajectoires de bifurcation du travail vers la famille montrent que le rapport au temps est bien influencé par l'attribut du genre (Blöss, 2001 ; Boutinet, 1999). Mais c'est tout de même seulement dans ce type de trajectoire qu'une véritable distinction entre les jeunes des deux sexes a été visible.

Entre 25 et 30 ans, les jeunes hommes et femmes rencontrés ont atteint l'âge qu'ils avaient auparavant associé à certains accomplissements ; mais leur situation correspond rarement à l'image prédéfinie, qui demeure celle de l'adulte bien installé dans sa vie professionnelle et conjugale ; la venue des enfants est, de son côté, plutôt associée au tournant de la trentaine. Les jeunes y réagiront par la déception, la culpabilité ou un travail de re-formulation de l'itinéraire parcouru afin de montrer aux autres, et à soi-même, dans un exercice parfois périlleux de réconciliation entre différentes identités contradictoires, que ces expériences n'ont pas été vécues en vain. Finalement, c'est aussi lorsqu'ils sont passés de l'« autre côté », celui de l'âge adulte, qu'ils distinguent tout à coup un « avant » et un « après », un seuil entre la jeunesse et la vie adulte, entre le temps des possibles réversibles et des engagements irréversibles. Ce seuil – souvent 25 ans, au plus 28 ans et même parfois plus tôt, 22 ans – ne correspond d'ailleurs pas très bien avec ce que les analyses constatent sur l'« allongement du passage à l'âge adulte ».

Le maintien de repères puissants liés au rapport au temps contredit quelque peu la thèse de la disparition de l'âge adulte, et même celle de la disparition de la jeunesse insouciante. Mais la complexité des trajectoires en cours – entre autres, la popularité de

la pause que prennent les jeunes pour réfléchir ou vivre cette période de jeunesse insouciante avant de reprendre les études – questionne aussi l’interprétation de ces phénomènes en termes d’individualité des conduites. Ne faut-il pas aussi y voir le reflet de l’adaptation des individus aux normes sociales actuelles (travail, consommation) ? N’assiste-t-on pas plutôt à la création de nouveaux « rythmes sociaux » dans la période de l’entrée dans l’âge adulte ? Des rythmes doublement construits tant par des effets de massification des comportements – par la recherche de l’authenticité et le développement des pratiques de réflexivité, par exemple – que par des « effets de système » ? Ces derniers s’expriment, entre autres, à travers les nouvelles conditions d’exercice de l’emploi sur le marché du travail où on mise sur la flexibilité du travail, où le développement du temps partiel réservé, dans les faits, aux plus jeunes travailleurs, permet de conserver dans ces secteurs d’emploi des conditions de travail où dominant les faibles salaires, des rapports de pouvoir très inégaux et un fort roulement de personnel. Il y a certainement encore des réflexions à poursuivre dans ces domaines.

Bibliographie

- Ashton, D., N. Maguire et V. Garland, 1994, *Restructuring the Labor Market : The Implications for Youth*, London : Macmillan.
- Barnet-Verzat, C. et F.-C. Wolff, 2001, « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière », *Économie et statistique*, vol. 3, n° 343, p. 51-72.
- Battagliola, F., 2001, « Les modes sexués d'entrée dans la vie adulte », dans T. Blöss, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui, p. 177-195.
- Bessin, M., 1997, « Les paradigmes de la synchronisation : le cas des calendriers biographiques », *Information sur les sciences sociales*, vol. 36, n° 1, p. 15-39.
- Bidart, C., 2002, *Projets, réseaux relationnels et trajectoires d'accès au monde du travail. Une enquête longitudinale*, 7^e journées d'Études Céreq-Lasmas-Idl-Grée-DEPS.
- Bidart, C., A. Degenne, D. Lavenue., D. Le Gall, L. Mounier et A. Pellissier avec la coll. de M. Royet et P. Volant, 2001, *Sociabilité et insertion sociale. Analyse des réseaux de relations et des processus d'insertion des jeunes*, Rapport intermédiaire pour la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes. Paris-Caen : LASMAS-IRESKO-MRSH-LEST.
- Bidart, C. et D. Lavenue, 1999, *Enchaînements de décisions individuelles, bifurcations de trajectoires sociales*, 6^e journées d'études Céreq-Lasmas-Idl-CER Groupe ESC, Clermont-Ferrand : Céreq, documents séminaires, n° 142.
- Blöss, T., 2002, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui,
- Blöss, T., 1997, *Les liens de famille. Sociologie des rapports entre générations*, Paris : PUF.
- Blöss, T. et I. Feroni, 1991, « La socialisation de la jeunesse », *Cahiers du CERCOCOM*, n° 6.
- Bourdon, S., 2001, « Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec », dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 73-85.
- Boutinet, J.P., 1999 (1998), *L'immaturité de la vie adulte*, Paris : PUF.
- Bowlby, J.W. et K. McMullen, 2002, *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa : DRHC et Statistique Canada.
- Boyer, R., 1999, « Le temps libre des collégiens et des lycéens », dans Y. Lemel et B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielles*, Paris : L'Harmattan, p. 249-268.
- Boyer, R., B. Chavance et O. Godard, 1994, « La dialectique réversibilité-irréversibilité : une mise en perspective », dans R. Boyer, B. Chavance et O. Godard, *Les figures de l'irréversibilité en économie*, Paris : Éditions de l'EHESS, p. 11-34.
- Bozon, M., 2002, « Des rites de passage aux "premières fois" une expérimentation sans fins », *Agora – Débats-jeunesse*, n° 28, p. 22-33.
- Bushnik, T., 2003, *Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*, Ottawa : Statistique Canada.
- Castel, R., 2001, « Les jeunes ont-ils un rapport spécifique au travail en France ? », dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 287-299.
- Castel, R., 1995, *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris : Fayard.

- Chamboredon, J.C., 1991, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Cahiers du CERCOM*, n° 6, p. 121-143.
- Charbonneau, J., 2004, « Jeunes et fécondité », *Annuaire du Québec 2004*, Montréal : Fides, p. 213-221.
- Charbonneau, J., 2003a, *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*, Québec : Presses de l'Université Laval, Collection Sociétés, cultures et santé.
- Charbonneau J., 2003b, « Regards croisés sur la responsabilité dans le passage à l'âge adulte », Colloque *Engagement, participation et responsabilité dans le parcours biographique*, AISLF, Liège, Belgique, avril.
- Cicchelli, V., 2000, « Être pris en charge par ses parents. Portraits de la gêne et de l'aisance exprimées par les étudiants », *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 67-79.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1992, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à en tirer. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Sainte-Foy : CSÉ, Direction des communications.
- Cooksey, E.C. et R.R. Rindfuss, 2001, « Patterns of work and schooling in young adulthood », *Sociological Forum*, vol. 16, n° 4, p. 731-755.
- Cunningham, H., 2000, « Pourquoi les jeunes anglais quittent-ils si tôt leurs parents ? », *Revue de l'OFCE*, janvier, p. 207-215.
- Dagenais, M., C. Montmarquette, D. Parent, B. Durocher et F. Raymond, 1999, *Travail pendant les études et abandon scolaire : causes, conséquences et politiques d'intervention*, Ottawa : DRHC, R-99-5F.
- De Singly, F., 2000, « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 9-21.
- Doray, P. et C. Dubar, 1989, « À propos de la comparabilité des systèmes de formation post-scolaire en France et au Québec ; au delà de l'analyse sociétale », *Comparaisons internationales*, n° 5, 4^e trimestre, p. 46-55.
- Dosi, G. et J.S. Metcalfe, 1994, « Approches de l'irréversibilité en théorie économique », dans R. Boyer, B. Chavance et O. Godard, *Les figures de l'irréversibilité en économie*, Paris : Éditions de l'EHESS, p. 37-68.
- Dubar, C., 2002 (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Collin.
- Dubar, C., 2001, « La construction sociale de l'insertion professionnelle en France », dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p.111-123.
- Dubar. C., 2000 (1984), *La formation professionnelle continue*, Paris : La Découverte.
- Dubar, C., 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, n° 29, p. 73-85.
- Dubet, F. 2001, « Entrer dans la vie et socialisation en France », dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 27-41.
- Dubet, F., 1987, *La galère : jeunes en survie*, Paris : Fayard.
- Duhaime, G., 2001, « Le cycle de surendettement », *Recherches sociographiques*, vol. 42, n° 3, p. 455-488.
- Dulac, G., 1993, « L'autonomie des hommes célibataires, les échanges amoureux et la lignée », *Revue internationale d'action communautaire (RIAC)*, n° 29/69, p. 47-57.

-
- Erlich, V., 2001, « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier », dans T. Blöss, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui, p. 89-101.
- Evans, K. et A. Furlong, 2000, « Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse », *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 41-48.
- Favereau, O., 1994, « Irréversibilités et institutions : problèmes micro-macro », dans R. Boyer, B. Chavance et O. Godard, *Les figures de l'irréversibilité en économie*, Paris : Éditions de l'EHESS., p. 69-96.
- Foley, K., 2001, *Pourquoi arrêter après l'école secondaire ? Analyse descriptive des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*, www.millenniumscholarships.ca.
- Galland, O., 2001, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 4, p. 611-639.
- Galland, O., 1996, « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 37-46.
- Galland, O., 1984, « Précarité et entrées dans la vie », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 1, p. 49-66.
- Gaudet, S., 2003, *Responsabilité et socialisation au cours du passage à l'âge adulte. Les cas des jeunes adultes de la région montréalaise*, Montréal : INRS-UCS, Programme d'études urbaines, thèse de doctorat.
- Gauthier, M. et J. Charbonneau, 2002, *Jeunes et fécondité : les facteurs en cause. Revue de la littérature et synthèse critique*, Québec : INRS-UCS, rapport remis au ministère de la Famille et de l'Enfance du gouvernement du Québec.
- Glick, P., 1947, « The family cycle », *American Sociological Review*, vol. 12, n° 2, p. 164-174.
- Godard, F., 1992, *La famille affaire de générations*, Paris : PUF.
- Grenier, A., 1998, *Les jeunes et le marché du travail : tendances et situation récente*, Québec : Emploi Québec, Direction de l'analyse du marché du travail et de l'évaluation.
- Grignon, C., 2000, *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, Paris : Observatoire de la vie étudiante.
- Grossetti, M., (à paraître), « Contingences et irréversibilités dans les parcours sociaux. Éléments pour une sociologie des bifurcations », *Sociétés contemporaines*.
- Lassarre, D., 1999, « Rapports à l'argent : représentations et conduites économiques », dans Y. Lemel et B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielles*, Paris : L'Harmattan, p. 223-248.
- Masclat, 2002, « Passer le permis de conduire : la fin de l'adolescence », *Agora – Débats-jeunesse*, n° 28, p. 46-57.
- Mouillard, M., 2002, « L'endettement des jeunes », *Problèmes économiques*, n° 2.747, février, p. 13-19.
- Neugarten, B.L. et N. Datan, 1973, « Sociological perspective on the life-cycle », dans P.B. Baltes et K.W. Schaie, *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, New-York : NY Academic Press. p. 89-103.
- Pronovost, G., 2000, « Les jeunes et le temps », *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 33-40.
- Rindfuss, R.R., E.C. Cooksey et R.L. Sutterlon, 1999, « Young adult occupational achievement. Early expectations versus behavioral reality », *Work and Occupations*, vol. 26, n° 2, p. 220-263.

- Rouleau-Berger, L., 1999, « Pour une approche constructiviste de la socialisation des jeunes », dans M. Gauthier et J.F. Guillaume, *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy : PUL, p. 147-159.
- Rouleau-Berger, L., 1991, *La Ville-Intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Saint-Pierre, C., 2001, « L'insertion professionnelle et citoyenne des jeunes au Québec », dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 57-70.
- Sciences humaines, 2003, *Former, se former, se transformer. De la formation au projet de vie*,
- Sennett, R., 2000 (1998), *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris : Albin Michel.
- Sewell, W. Jr., 1996, « Three temporalities : Toward an eventful sociology », dans T.J McDonald, *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor : UMP, p. 245-280.
- Stapleton, C.M., 1980, « Reformulation of the family life-cycle concept : Implications for residential mobility », *Environment and Planning A*, vol. 12, p. 1103-1118.
- Statistique Canada, 2003, « Les parcours menant aux études postsecondaires chez les jeunes de 20 ans », *Le Quotidien*, 4 juillet.
- Statistique Canada, 2002, *Les jeunes au Canada*, 3^e édition, Ottawa : Statistique Canada, catalogue n° 89-511-XFP.
- Statistique Canada, 2001, *Les avoirs et les dettes des Canadiens : un aperçu des résultats de l'Enquête sur la sécurité financière*, Ottawa : Statistique Canada, catalogue n° 13-595-XIF.
- Statistique Canada, 2000, *Le point sur la population active*, Ottawa : Statistique Canada, catalogue n° 71-005-XPB.
- Suter, A., 1997, « Histoire sociale et événements historiques : pour une nouvelle approche », *Annales : Histoire, Sciences Sociales*, n° 52, p. 543-567.
- Thiphaine, B., 2002, « Les étudiants et l'activité rémunérée », *La lettre de l'OVE*, n° 1, février.
- Trottier, C., 2000, « Questionnements sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 93-101.
- Trottier, C., 2001, « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et Sociétés*, n° 7, p. 5-22.
- Trottier, C., L. Laforce, R. Cloutier, M. Perron et M. Diambomba, 1999, « Planifier ou explorer ? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois », dans A. Degenne, M. Lecoutre, P. Lièvre et P. Werquin, *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. Documents, Séminaires n° 142. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.