

Introduction

Dans ce bref abstract, nous reprenons les éléments issus du rapport de recherche rédigé par l'équipe du professeur Guillaume qui tracent les contours théoriques de la notion de transition. L'équipe s'est principalement intéressée aux transitions institutionnalisées. Nous avons pris la liberté de réaménager certains passages et d'en compléter d'autres.

1. Trois manières d'analyser les biographies individuelles

Francis Godard et Frédéric de Coninck (1989 : 23-53) ont identifié trois grandes façons d'analyser le déroulement des biographies individuelles lorsqu'il s'agit d'établir un lien de causalité entre des événements vécus par une même personne. Les sociologues français distinguent :

1. **une perspective archéologique** : il s'agit ici pour le chercheur d'identifier le point zéro d'inflexion de la trajectoire individuelle, l'événement fondateur, le moment où tout a commencé : par exemple, un traumatisme associé à un événement douloureux vécu durant la petite enfance (séparation brutale, décès d'un parent, accident occasionnant des séquelles physiques et morales, etc.) ou, à l'inverse, une rencontre providentielle, un événement particulièrement heureux et d'analyser comment cet événement a affecté la vie de la personne. Dans cette perspective, il est possible d'étudier les facteurs qui ont rendu le « passage » plus ou moins aisé et les répercussions de l'événement fondateur mais aussi de la manière dont il a été vécu sur la vie de la personne. Par exemple, on étudiera en quoi et comment le décès d'un parent a transformé la vie de la personne et sa vision du monde. Dans cette perspective, l'action des institutions sera pensée dans une optique de prévention (pour éviter la survenue de l'accident traumatique, par exemple en prévenant des conduites à risque, en mettant en place des mécanismes pour éviter l'échec scolaire ou le placement d'un jeune) ou d'encadrement dans le cours terme pour atténuer les effets négatifs de l'événement traumatique. A l'inverse on pourrait considérer qu'il faut créer des « événements fondateurs » obligés pour tous parce qu'ils sont source d'épanouissement ou d'engagement social (par exemple un voyage dans un pays tiers.).
2. **une perspective processuelle** où l'attention se porte avant tout sur le cheminement suivi par l'individu : la situation actuelle s'expliquerait moins par un événement fondateur que par l'enchaînement d'une série d'événements, ou par l'effet du temps passé dans un certain état. Il s'agirait par exemple de comprendre le rétrécissement des réseaux de sociabilité d'une personne par l'absence prolongée de liens étroits avec le marché du travail. Dans cette perspective c'est plutôt la notion d'accompagnement sur le moyen ou long terme du cheminement du jeune, et les différentes opportunités qui lui sont offertes au cours de ce cheminement qui seront pensées afin d'éviter des enchaînements de choix négatifs ou la stagnation dans un état non désiré.
3. **une perspective structurale** où l'accent est mis sur la façon dont les individus construisent ou se réapproprient leur biographie, la mettent en forme. On peut songer ici à la perspective théorique tracée par le philosophe Paul Ricoeur dans la trilogie Temps et récit, que l'on retrouve dans des travaux sur la jeunesse (Guillaume ; 1998) ou sur la dépression (Gauthier ; 2004).

Pour celui qui est confronté à un changement d'état, pour celui qui doit réorienter le cours de sa vie après un moment de transition, il s'agit de (re)mettre en ordre toutes les péripéties qu'il a vécues, pour en (re)faire un ensemble cohérent : le récit de « sa » vie. Le défi, ou l'embûche, est donc ici pour celui qui y est confronté d'intégrer la diversité des événements vécus dans un récit qui donne un sens aux choses, c'est-à-dire qui donne une direction et une signification aux choses. Dans cette perspective, l'aspect problématique de certaines transitions pourrait être lié à l'incapacité ou à l'impossibilité momentanée ou plus durable de (re)donner du sens à sa vie, après une transition qui a

mis à mal une vision de soi et du monde que l'on croyait établie. L'intervention sera alors réfléchie dans le champ de la réappropriation, essentiellement narrative ou discursive, du cours des événements qui ont été vécus par les jeunes (comment permettre aux jeunes de donner sens à ce qu'ils ont vécu et de se reconstruire une vision du monde, une identité acceptée etc).

2. Les transitions institutionnalisées

1. Les transitions partagées

Certaines transitions, qui sont inscrites dans des parcours modèles institutionnalisés, ont un caractère obligatoire pour tous les jeunes. Il s'agit principalement des balises légales comme le passage à la majorité et le début et la fin de l'obligation scolaire.

Une partie de ces balises légales sont liées à l'accès à des biens et services. Il s'agit, par exemple, de l'âge légal pour ouvrir un compte bancaire (douze ans), l'âge légal pour pouvoir acheter et consommer de la bière et du vin, ou des cigarettes (seize ans), l'âge légal pour conduire seul (dix-huit ans), l'âge légal pour consommer de l'alcool « fort » (dix-huit ans).

Une autre partie donne accès à des droits et des responsabilités politiques, économiques et sociales, comme l'âge légal pour commencer à travailler en tant qu'étudiant (seize ans), l'accès au droit de vote (dix-huit ans).

Aux simples conditions d'âge, s'ajoute parfois la nécessité de témoigner des aptitudes requises pour pouvoir franchir le seuil : obtention d'un certificat (CEB) attestant de la capacité de l'enfant à suivre un enseignement secondaire ; obtention d'un titre autorisant à poursuivre des études supérieures, obtention d'un permis de conduire pour circuler seul avec un véhicule motorisé, etc.

2. Les transitions spécifiques

Pour ceux des enfants et des jeunes qui ont choisi de s'y investir ou qui y ont été plus ou moins poussés par leurs parents, d'autres institutions de socialisation proposent également des itinéraires balisés

: le passage d'animé à animateur dans le cadre du scoutisme, le passage de sportif à entraîneur ou arbitre dans le cadre de fédérations sportives, par exemple. Ces transitions ont en commun d'être fortement corrélées à l'âge : des seuils précis ont été définis (dix-sept ans pour devenir animateur dans certains mouvements de jeunesse ; quatorze ans pour un rôle d'aspirant arbitre dans certaines fédérations sportives ; etc.) mais se doublent d'une formation : c'est le cas dans le secteur des mouvements de jeunesse et des fédérations sportives. Ces formations visent à responsabiliser le jeune, à lui fournir des connaissances et des compétences supplémentaires et à lui octroyer un nouveau statut accompagné de fonctions particulières.

D'autres transitions institutionnelles sont spécifiques à certains enfants et jeunes, en raison de leur trajectoire personnelle et familiale. Il s'agit des transitions institutionnelles imposées par des institutions de prise en charge (comme dans les secteurs de l'Aide à la Jeunesse et de la santé mentale)

3. Caractères communs de ces transitions

A chaque moment de transition institutionnelle, c'est un nouvel ordre normatif qui doit être appréhendé et réapproprié. Ainsi, l'entrée à la crèche, à l'école, dans une organisation de jeunesse, suppose que l'enfant et le jeune perçoivent et intègrent de nouvelles règles (loi, codes de conduite, règles de discipline, règles de l'établissement, règles de bienséance, etc.), adoptent une nouvelle temporalité des activités quotidiennes (heure du début et de fin des activités ; durée des activités ; segmentation des activités ; etc.).

Les parcours de vie des enfants et des jeunes appréhendé par le prisme des institutions de socialisation sont composés de points de passage qui sont autant de points de bifurcations. Les transitions sont conçues comme le passage d'un état à un autre, d'un statut à un autre ; elles offrent l'opportunité d'expérimenter de nouvelles sensations, de nouveaux comportements mais elles ne sont pas exemptes de difficultés et de risques.

3. La confrontation à l'incertitude comme élément clé des transitions

Certaines transitions pourraient constituer pour une série d'enfants et de jeunes un « choc spécifique », au sens de la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz (1962).

Pour Schütz, la situation biographique désigne la façon dont on situe le cadre de son action. Chacun de nous est amené à transposer le monde extérieur dans « son » monde personnel, en concordance avec les éléments signifiants de notre situation biographique. La situation biographique d'un acteur individuel est le fruit de la sédimentation de toutes les expériences antérieures à l'ici et maintenant de sa vie. Elle comprend également une structure ou un système de pertinence, c'est-à-dire un ensemble ordonné d'intérêts et de convictions qui donnent un sens aux actes posés. Chacun de nous a son système de pertinence personnel.

Certaines expériences vécues peuvent considérablement déstabiliser, fissurer voire ruiner le système de pertinence que l'on s'est construit : ces expériences constituent des « chocs spécifiques », qui obligent à adopter une nouvelle vision du monde. Ce que l'on croyait acquis ne l'est plus ; le monde apparaît sous un autre jour, radicalement différent de ce qu'il était. La transition est alors brutale et elle exige une resocialisation totale, proche de la socialisation primaire. Peter Berger et Thomas Luckmann (1986) qualifient ce processus d'*alternation*. L'exemple type est celui de la conversion religieuse. Dans ce cas, la réalité sera appréhendée sous un angle totalement différent, d'autres valeurs que celles qui avaient été intériorisées deviennent pertinentes et vraies, d'autres références apparaissent comme légitimes.

Ainsi, chaque moment de passage d'un univers connu à un univers non connu (en termes de personnes, de lieux, de modes de fonctionnement...) peut susciter chez l'enfant ou le jeune une angoisse face à cette incertitude et une difficulté d'adaptation au nouveau « monde » dans lequel il entre.

Cela étant, il y a des effets pervers à concevoir que chaque transition est une source potentielle, voire probable, de difficultés, elles peuvent aussi constituer des moments de découvertes fécondes, de maturation, et constituer de réelles opportunités d'éducation et d'apprentissage.

Toutes les transitions ne sont donc pas *de facto* ou *en soi* problématiques, selon les circonstances dans lesquelles les transitions se déroulent, selon les individus qui les vivent, les mêmes passages ne seront pas vécus de la même manière. Les éléments contextuels et les conditions de vie de celui qui doit affronter un changement dans sa vie joueront dans la manière dont la transition sera vécue : tous n'auront pas les mêmes ressources pour les rencontrer.

4. La remise en question de la linéarité des trajectoires des jeunes

De nombreux termes sont utilisés pour définir le moment de la vie où l'on n'est plus un enfant et pas encore un adulte : il est tour à tour question de jeunesse, d'adolescence, de préadolescence, de postadolescence ou encore de grande adolescence.

Cette période, quelle que soit sa dénomination, est considérée de différentes manières selon les auteurs :

- une période de transition entre une situation de dépendance (enfance) et une situation d'autonomie (Parron, 2010) ;
- une période au cours de laquelle les coordonnées sociales d'un individu acquièrent progressivement un caractère définitif alors qu'elles n'apparaissent encore qu'en pointillé (Galland, 1992) ;
- un processus au cours duquel chacun est amené à prendre des engagements de plus en plus nombreux et profonds envers les normes et les institutions conventionnelles (Rouleau-Berger L. in Francq B., Goffinet F., Lagrée J.C. et M. Vuille, 1988).

Ces définitions comportent en elles une image de linéarité, d'une certaine progression d'un état initial considéré comme inachevé à un état adulte « établi ». Or cette linéarité des parcours individuels ne va plus de soi. Aux rites de passage institutionnalisés et aux étapes délimitées ont succédé des parcours plus individualisés vers l'âge adulte. Ainsi, selon Olivier Galland, nous serions passés du modèle d'installation au modèle de l'expérimentation. Le premier est illustré par « un processus de transmission sans altération, d'une génération à l'autre, de statuts et de valeurs relativement stables ». Le deuxième, quant à lui, postule un processus « itératif » de construction de soi par les acteurs eux-mêmes « fait d'essais et d'erreurs, jusqu'à parvenir à une définition de soi à la fois satisfaisante sur le plan de la self-esteem et crédibles aux yeux des acteurs institutionnels » (Galland, 1997 : 160).

Ciccheli et Merico (2007) évoquent à ce propos une « génération yoyo ». Les moments, durées et successions des phases de la vie ne sont plus figés. Désormais, les individus peuvent eux-mêmes ordonner ces différentes étapes. Cependant, il ne faut pas pour autant assimiler le modèle d'expérimentation à un rejet de la transmission : « Aujourd'hui, le devenir social n'est plus inscrit dans une catégorisation initiale, mais est à construire par un ensemble de stratégies adaptées » (Galland, 1997 : 84). En fait, Galland avance par là le fait que désormais, la définition de soi se construit, plus qu'elle n'est héritée.

Mais l'apparente souplesse des vies humaines et l'injonction faite aux individus de façonner leur destin au départ d'un projet personnel ne dissimulent-elles pas des enjeux politiques et analytiques majeurs ? A titre d'exemple, il se pourrait bien que ce que l'on désigne communément en termes d'allongement de la jeunesse ou de report de l'entrée dans l'âge adulte, constitue aussi une forme d'adaptation conjoncturelle et non désirée à des évolutions majeures qui ont touché l'organisation du marché de l'emploi et les rapports intergénérationnels. Le séjour prolongé des jeunes au domicile parental, par exemple, serait moins un choix qu'une réponse momentanée face aux nouvelles exigences de mobilité et de flexibilité qui orientent le recrutement et la gestion de la main-d'œuvre.

Les difficultés récurrentes liées à l'entrée et au maintien en emploi et les nouvelles formes d'emploi expérimentées par les jeunes générations comme les transformations des rapports familiaux et de couples rendent également caduques les cadres établis de l'approche sociologique et/ou politique classique. L'analyse proposée par Laurence Rouleau-Berger en 1999 resterait donc d'actualité : « Parler de la socialisation des jeunes en restant dépendant de la notion d'adultéité au sens où elle a été définie tout au long de ces vingt dernières années et qui contiendrait l'idée d'une stabilisation quasi-définitive à la fois sur le marché du travail et dans la vie familiale apparaît anachronique dans les cadres de la société salariale en transformation. En effet,

ce qui caractériserait la jeunesse d'aujourd'hui, serait moins la désynchronisation du franchissement des seuils que l'incertitude des situations d'emploi, la réversibilité des statuts sociaux, les chevauchements de différentes formes de travail, la diversité des formes de vie familiale et des modes de socialisation juvénile » (Roulleau-Berger L., 1999).

Il devient donc difficile de « signer » par des faits objectifs et irréversibles (comme la décohabitation, la mise en couple ou l'accession à un emploi) l'entrée « définitive » dans l'âge adulte. Il faut sans doute se tourner vers l'appréciation subjective des personnes pour établir à quel moment elles ne se sentent plus appartenir à la jeunesse.

5. La jeunesse entre premières fois, épreuves et espaces probatoires

5.1. Rites de passage, premières fois et expériences

Il n'existe plus dans nos sociétés de rites de passage partagés par l'ensemble d'une tranche d'âge. Les rites de passage sont des moments institutionnalisés, survenant à un âge déterminé, et distinguant un « avant » et un « après ». Le rite de passage signale un passage qui a un caractère définitif : le retour à l'état antérieur est impossible. Selon Bessin (2002), les rites sont des moments de « cristallisation de l'intégration sociale ». Ces rites de passage existent encore dans différentes communautés, comme par exemple les communautés religieuses mais ne concernent que les membres de ces communautés. Les jeunes membres d'un mouvement de jeunesse passent également par différents moments symboliques internes. Si les rites de passage ne concernent plus l'ensemble de la jeunesse, tous les jeunes expérimentent par contre une série de « premières fois ». La notion de « première fois » fait référence à de nombreux comportements et actions que l'enfant ou le jeune teste pendant une période de sa vie, à un moment donné, généralement pendant sa jeunesse, son adolescence. Il peut s'agir de la première cigarette, de la première bière, du premier baiser, de la première séparation (avec la famille ou son groupe de pairs), du premier job d'étudiant et encore beaucoup d'autres découvertes, expériences que le jeune tente. Ces expériences n'imposent pas au jeune ou à l'enfant un statut définitif.

Le terme « expérience » signifie que l'enfant ou le jeune va expérimenter, il va tester, essaye, puis il va essayer autre chose, il va réviser ses choix. Cette notion de première fois n'impose pas un passage définitif mais laisse la place aux tentatives, aux erreurs et à la possibilité de « faire demi-tour »...les actes posés peuvent être réversibles.

Selon Bozon, les « premières fois » caractérisent l'entrée dans un espace de pratiques inédites, au préalable inconnues par les jeunes, bien que souvent attendues. Ces premières fois permettent d'atteindre un nouveau statut dans le groupe de pairs.

S'il est question de « premières fois » et non plus de « rites de passage », c'est parce que nous ne sommes plus dans un modèle linéaire où le jeune avance étape par étape, mais dans une « flexibilité temporelle caractérisée par l'incertitude, l'instabilité et la précarité des situations et des engagements ».

5.2. Epreuves et espaces probatoires

Partons de la proposition de François Dubet (2010 : 14) pour qui la jeunesse est « moins un statut qu'une série d'épreuves qui obligent les acteurs à construire leur propre expérience ». La jeunesse en elle-même serait une épreuve d'investissement, car le jeune doit poser des actions en fonction des positions qu'il va occuper et celles-ci ne sont plus « automatiquement » déterminées par le milieu social d'origine, mais aussi par l'école notamment, « grande machine à distribuer les individus dans la structure sociale » et d'autres instances. Il faut donc passer par des épreuves scolaires qui vont déterminer la place sociale de l'individu. Elle est une épreuve identitaire ensuite, dans un monde où l'on a l'injonction d'être ingénieur de sa propre vie, en ne possédant pas néanmoins les clés de ce projet. « Etre jeune, c'est être défini par ces types d'épreuves : les premières sont des

épreuves de compétition et de contrôle, les secondes sont des épreuves de l'incertitude et de l'obligation d'être libre » (Dubet, 2010 :18).

Certains sociologues soulèvent à ce propos l'hypothèse d'une multiplication inédite d'espaces probatoires qui jonchent le sol expérimentiel de la jeunesse (Breviglieri, Ciccheli, 2007 : 23). A la fin de l'enfance, l'adolescent serait ainsi confronté à « une multiplication inédite et progressive » (Breviglieri et Ciccheli, 2007 : 19) des épreuves, notamment en public. C'est grâce à elles qu'il pourra, entre autres, faire preuve de ses compétences et qualités (Nachi, 2006). Les épreuves sont en effet définies, d'après ce courant de la sociologie, comme des moments d'indétermination pendant lesquels « l'acteur est libre de ses mouvements tout en devant tenir compte de contraintes inhérentes à la situation pour pouvoir ajuster au mieux ses actions et les coordonner avec d'autres, c'est-à-dire agir en commun » (Nachi, 2006). Nous pouvons constater ici la rupture effectuée avec une conception déterministe du social. En effet, l'individu est « capable » de changer les choses, il a une prise sur le monde dans lequel il est ancré.

L'épreuve est à la fois un fait qui contribue à l'ordonnance et à la stabilisation du monde, et un moment où l'ordre du monde connaît une possible révision et peut vaciller (Boltanski et Thévenot, 1991). Elle revêt donc un aspect cérémoniel, systématique et prédictible, mais également un caractère expérimentiel, donc exploratoire et imprévisible.

Dans le terme « épreuve », il y a d'une part, « *ce qui m'éprouve* », ce que je ressens, ce qui peut me toucher d'un point de vue identitaire, et d'autre part, « *ce que je peux prouver* », ce dont je suis capable. Lorsqu'il s'engage dans une épreuve, le jeune prend un risque, car l'issue ne lui sera pas toujours favorable.

Dans ce cadre, le rôle des éducateurs de toutes sortes (parents, enseignants, ...) serait de veiller à ce qu'une éventuelle défaite temporaire dans l'épreuve n'atteigne pas outre mesure l'estime de soi de l'adolescent et ne signifie pas un échec définitif. Qu'elle soit perçue comme un « tâtonnement exploratoire » (Breviglieri et Ciccheli, 2007 : 51) nécessaire et servant à son apprentissage. L'épreuve en elle-même n'aurait pas de valeur éducative : c'est le cadre dans lequel elle s'inscrit qui lui donnera son efficacité et sa pertinence. Ce cadre repose sur des limites non négociables, sur des principes sur lesquels on ne transige pas, parce qu'ils renvoient à la mise en œuvre d'une conception du bien commun. Et il se pourrait donc que la citoyenneté responsable active critique et solidaire soit l'utopie de référence, l'image d'une « vie bonne » (Taylor, 1999).

En accédant à un espace fondé pour « l'agir en commun », le jeune doit être capable d'encaisser les chocs imprévus (Stavo-Debaugé, 2007). Il doit pour cela faire preuve d'autonomie et de responsabilité, afin de faire valoir des compétences, rendues visibles dans un projet professionnel. Pour grandir socialement, il doit se rendre vers des espaces probatoires où s'opère la reconnaissance d'une grandeur légitimée au cours d'épreuves qualifiantes (Breviglieri, Ciccheli, 2007 : 30). Par exemple : être confronté aux problèmes de la vie quotidienne, s'affirmer parmi ses pairs, prendre des marques de distinction et de prestiges,... (Nachi, 2007 : 317).

L'épreuve est réellement un moment d'apprentissage, qui possède des pouvoirs de révélation et de probation. La sanction de ces épreuves doit revêtir un usage pédagogique car cette dernière réclame que le jeune s'adonne aux révisions de son projet, corrige ses manières de faire...Il doit être capable d'accueillir et accepter la sanction négative des épreuves, afin de reconnaître les faillites qu'elles révèlent (Stavo-Debaugé, 2007).

Nachi (2007) qualifie de façon provocante les jeunes de « groupes de frustrés » en ce sens que ces derniers utiliseraient la frustration comme moteur de leurs actions, afin d'accéder, grâce à un désir fort, à un horizon d'attente particulier. « La frustration serait donc à la base du lien constitutif des cadres de l'expérience des jeunes ». Selon Nachi (2007 : 335), nous pourrions partir d'une analyse des « économies de la frustration » pour comprendre les champs d'expérience et de l'horizon d'attente de la jeunesse.

Cela étant, tout le monde n'est pas égal face aux épreuves. En effet, tous les individus ne bénéficient pas des mêmes ressources, ni du même environnement. Ainsi, des questions telles que celles des inégalités d'accès aux

sources informatives aux évolutions technologiques, à l'environnement (conjoncture économique, politiques publiques), aux ressources (famille, capital économique, scolaire, symbolique,...) sont notamment à considérer et à interroger.

