



Master 2 Mention Santé publique
Parcours : Enfance, jeunesse :
politiques et accompagnements

Promotion : **2024-2025**
Date du Jury : **septembre 2025**

Celles qui partent
Émigration étudiante et reconfiguration des
capitaux culturels, sociaux et symboliques chez les
jeunes femmes d'origine rurale

Fantine MENAGER

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Perrine AGNOUX, ma directrice de mémoire. Sa patience, sa grande disponibilité, ses recommandations, ses conseils, m'ont permis d'avancer plus sereinement pendant ce travail de recherche, tout en enrichissant mes réflexions pour mieux comprendre les réalités sociologiques associées aux trajectoires migratoires de la jeunesse rurale féminine.

Je tiens également à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'EHESP pour les riches enseignements apportés tout au long de l'année. Je remercie particulièrement Virginie MUNIGLIA et Céline LEFEBVRE, pour leur bienveillance et la flexibilité dont elles ont fait preuve pour nous soutenir dans l'écriture du mémoire.

Ce projet de recherche repose essentiellement sur des entretiens que j'ai passés avec 13 enquêtées bien spéciales, puisqu'elles sont issues de mon cercle d'ami(e)s. Sans elles, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Merci pour votre confiance, votre amitié, les souvenirs partagés et tous ceux encore à créer.

Je remercie l'ensemble de la promotion ENJEU pour les échanges et le partage d'expériences. Merci à Salomé pour son soutien dans l'écriture du mémoire, qui fut précieux cet été !

Enfin, je remercie ma famille, particulièrement mes parents, ma sœur et mon frère, ainsi que Nathan et mes ami(e)s, qui sont toujours là pour moi.

Je dédie ce travail à celles et ceux qui restent ou qui partent, et surtout, les personnes avec qui j'ai grandi.

Sommaire

Introduction	1
1 Entre ancrage territorial, mobilité étudiante et retour au milieu d'origine : que dit la littérature sur les jeunes femmes d'origine rurale ?	5
1.1 Les processus de socialisation des jeunes femmes en milieu rural	5
1.1.1 Définitions et caractéristiques de la jeunesse rurale	5
1.1.2 Profil sociologique des jeunes femmes d'origine rurale.....	7
1.1.3 L'entrée dans la vie adulte des jeunes femmes rurales face à des transmissions inégalitaires	8
1.2 Les trajectoires migratoires des jeunes femmes originaires des milieux ruraux, dans le cadre de la mobilité étudiante.....	9
1.2.1 Mobilité et migration : quelles différences ?.....	9
1.2.2 Celles qui partent, celles qui reviennent.....	11
1.2.3 Entre ancrage territorial et revendication au droit à la « jeunesse »	12
1.3 Phénomène d'acculturation et injonction à la mobilité.....	13
1.3.1 L'ambivalence du capital d'autochtonie	13
1.3.2 La reconfiguration des capitaux culturels, culturels, économiques et symboliques	14
1.3.3 Les stratégies d'acculturation dans le cadre d'une migration interne	16
2 Problématisation et hypothèses.....	18
3 Une enquête en milieu familial sur celles qui sont parties.....	19
3.1 Cadrage des conditions d'investigation de l'étude	19
3.1.1 Définition des données pertinentes	19
3.1.2 Choix de la population enquêtée	22
3.1.3 L'entretien semi-directif comme outil d'investigation	24
3.1.4 Collecte des données et conduite de l'investigation : enquêter en milieu familial (Bajard, 2013).....	25
3.1.5 Profils des enquêtées	27
3.2 Analyse des matériaux à l'aide de l'analyse de contenu	27
3.2.1 La phase de pré-analyse du corpus	28

3.2.2	L'exploitation du corpus	29
4	Stratégies d'acculturation : reconfiguration ou confirmation du capital symbolique ?	30
4.1	La reconfiguration et le réagencement des capitaux culturels, sociaux et symboliques	30
4.1.1	Amorçage du réagencement des capitaux lors de l'arrivée au lycée.....	30
4.1.2	L'enseignement supérieur : un moyen privilégié de développer ses relations amicales..	32
4.1.3	Une intégration au milieu étudiant urbain limitée par le fait de loger chez des membres de sa famille	33
4.1.4	Réagencer son capital social via des liens faibles.....	34
4.1.5	Le développement de l'identité par le réagencement des capitaux culturels et sociaux	36
4.1.6	L'intégration au milieu étudiant urbain et l'évolution des relations amicales du milieu d'origine	37
4.2	Le rôle de l'origine sociale sur la reconfiguration des capitaux culturels, sociaux et symboliques	41
4.2.1	Origine sociale, origine géographique des parents et trajectoires migratoires.....	41
4.2.2	Origine sociale et trajectoires de mobilité étudiante	43
4.2.3	Origine sociale et expériences différenciées de l'éloignement et de la solitude..	45
4.2.4	Le rôle du capital culturel parental et de la maîtrise des codes scolaires dans les trajectoires migratoires	47
4.2.5	L'acquisition du rôle de transmettrice culturelle chez les primo-accédantes	48
4.2.6	Les effets de la socialisation culturelle durant l'enfance et l'adolescence ...	51
4.3	L'expérimentation des forces de rappel	53
4.3.1	La perte des repères familiaux et culturels au début de l'émigration.....	54
4.3.2	Jobs d'été, jobs étudiants et insertion professionnelle : le rôle de l'ancrage familial.....	55
4.3.3	Un retour au milieu d'origine par stratégie de séparation volontaire et involontaire au milieu étudiant urbain.....	57
4.3.4	Le sentiment d'appartenance à des réseaux amicaux, familiaux, et de proximité, lié au milieu d'origine	59
	Retour sur hypothèses et apports professionnels	61
	Conclusion	63

Bibliographie	65
----------------------------	-----------

Liste des annexes	I
--------------------------------	----------

Objectifs de l'entretien :	II
---	-----------

1. Contexte d'origine et socialisation familiale	II
---	-----------

2. Motivations et à partir	II
---	-----------

4. Vécu de la transition	II
---------------------------------------	-----------

5. Genre et mobilité	II
-----------------------------------	-----------

6. Projection et bilan	III
-------------------------------------	------------

Introduction

Terminer mon cursus universitaire par un projet de recherche consacré à « celles qui partent » me tenait particulièrement à cœur, puisque ce thème fait écho à ma propre trajectoire de vie. Cette proximité avec l'objet d'étude nécessite d'explicitier mon positionnement, à travers une courte biographie.

Fille d'un père agriculteur et d'une mère employée de banque, je vis une enfance heureuse, et grandis dans un petit village d'un peu moins de 200 habitants en Eure-et-Loir. Je suis la cadette d'une fratrie de trois enfants, comptant neuf ans d'écart avec ma sœur et cinq ans d'écart avec mon frère. Je grandis dans l'idée que j'irai au lycée, puis que je partirai faire des études supérieures dans une ville, comme ma sœur puis mon frère l'ont fait. Je veux travailler dans la santé mais les matières scientifiques ce n'est pas mon fort, je préfère les matières littéraires, alors je baisse un peu mes ambitions. On me conseille de faire un baccalauréat technologique ST2S, mais pour ça, je dois partir dans un lycée situé à une heure de voiture de mon domicile. Heureusement, j'ai deux amies qui partent aussi dans ce lycée et cela me rassure. J'expérimente une première forme de décohabitation semi-indépendante car je suis en internat. Puis je réussis finalement bien en mathématiques, alors ma professeure conforte mes parents et moi-même dans l'idée de m'orienter vers un baccalauréat scientifique. A la suite de l'obtention de mon diplôme, je pars étudier à Tours, l'une des deux plus grandes villes de mon académie : ma sœur y a fait ses études, j'ai des amis sur place et je ne suis pas si loin de ma commune d'origine. Je disposerai de mon propre logement et j'intégrerai l'université dans une grande ville, ce qui représente déjà de nombreux changements pour moi, et j'en suis très contente.

Désormais, cela fait six ans que je suis devenue l'une de celles qui sont parties. Mon parcours personnel n'est pourtant pas représentatif de celui des autres. En effet, chaque parcours est singulier en raison de la diversité des espaces de socialisation dans lesquels nous grandissons. Cette perspective rejoint l'approche écologique de Bronfenbrenner, qui considère « le développement humain comme l'ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement » (Reyssier, 2022, p. 96). La construction de l'identité se façonne à travers les interactions entre l'individu et les différentes sphères sociales auxquelles il appartient, qu'il s'agisse par exemple de la famille, de l'école, des loisirs, de la commune, ou même de la société dans son ensemble. La combinaison de ces sphères, propre à chacun, conditionne la manière dont se dessinent les trajectoires individuelles.

Les jeunes qui vivent en milieu rural sont moins nombreux que celles et ceux qui vivent en milieu urbain. Ils représentent 3 millions des 16 à 29 ans, contre 9,6 millions pour ces jeunes qui résident en ville (Djataou et al., 2024). Bien que la jeunesse rurale soit tout de même nombreuse, les « territoires ruraux sont souvent dénués de politiques dédiées à la jeunesse » en comparaison des milieux urbains, puisqu'en effet, la « jeunesse est inscrite comme une priorité politique dans neuf communes urbaines sur dix, contre seulement une commune rurale sur quatre » (Vachée et al., 2020, p. 89). La jeunesse rurale est également confrontée à davantage de difficultés liées à leur milieu de vie que la jeunesse urbaine : un environnement socio-économique qui limite leurs opportunités, une offre de services moins développée et diversifiée, et des contraintes de mobilité autonome qui sont particulièrement marquées pour les jeunes qui vivent dans les communes les plus enclavées (Vachée 2020).

Cette marginalisation sur le plan politique se reflète également dans la littérature. En effet, la jeunesse rurale a été « longtemps laissée de côté au bénéfice de la jeunesse urbaine, qui a largement concentré l'attention des chercheurs » (Loncle, 2023, p. 373). Parmi les études disponibles et constituant d'une meilleure visibilité et compréhension du vécu associé aux expériences de la jeunesse rurale, nous retrouvons les œuvres de Nicolas Renahy, *Les Gars du coin* (La Découverte, 2005), de Benoît Coquard, *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, (La Découverte, 2019), puis celle de Yaëlle Amsellem-Mainguy, *Les Filles du coin* (Presses de Science Po, 2021), qui est venue « combler un manque en matière de connaissance sociologique », puisque « nous disposons de peu d'éléments spécifiques sur les conditions de vie des jeunes femmes rurales » jusque-là (Loncle, 2023, p. 373). En effet, la grande majorité des jeunes qui restent en milieu rural sont des hommes, et parmi les femmes, celles qui restent sont majoritairement issues de classes populaires. Mais, celles qui partent, qu'y gagnent-elles ? Qu'y perdent-elles ? Est-ce qu'elles reviennent ? Pourquoi partent-elles et pourquoi ne reviennent-elles pas ?

Ce mémoire porte sur les trajectoires des jeunes femmes qui ont quitté le milieu rural dans lequel elles ont grandi pendant leur enfance et leur adolescence, pour poursuivre des études supérieures en milieu urbain. Ce départ constitue une étape majeure d'émancipation vis-à-vis de la famille, à la fois parce qu'il correspond au passage à la majorité légale et parce qu'il marque une première expérience d'indépendance progressive.

La thématique retenue concerne plus spécifiquement « l'émigration étudiante et la reconfiguration des capitaux culturels, sociaux et symboliques chez les jeunes femmes d'origine rurale ». Par « émigration étudiante », nous entendons le processus par lequel la

jeune quitte le foyer familial, de manière plus ou moins durable, afin d'intégrer un cursus universitaire dans une grande ville. Les notions de « capitaux culturels, sociaux, économiques et symboliques » renvoient au fait que chaque individu dispose d'un certain « bagage » de ressources qui lui permet d'interagir avec le monde qui l'entoure. A travers l'expérience migratoire, les capitaux détenus initialement peuvent être reconfigurés. Ce processus. Il s'agit d'un processus progressif, qui demande du temps puisqu'il suppose le développement de nouvelles formes d'apprentissage liées à différents espaces de socialisation. De ce fait, ce mémoire fera l'objet d'une approche sociologique, car « il s'agit de comprendre et d'expliquer l'homme en tant qu'être social » (Mauger, 2021, p. 86).

¹Nous chercherons donc à répondre à la problématique suivante : **en quoi l'émigration des jeunes femmes rurales en milieu urbain pour y suivre des études participe à la reconfiguration de leurs capitaux sociaux, culturels, économiques et symboliques ?**

Mon intérêt initial portait sur la jeunesse rurale en lien avec le cadre de mon stage de Master 2. J'y effectuais un stage alterné au sein du service jeunesse d'une communauté de communes rurale, avec pour mission principale de conceptualiser un outil recensant les différents services d'accompagnement disponibles pour les jeunes à l'échelle locale. Cependant, il s'est avéré difficile de construire un projet de recherche en lien avec ce terrain. D'une part, l'accès aux jeunes était restreint, la majorité d'entre eux étant mineurs, ce qui soulevait des contraintes éthiques et pratiques. D'autre part, mes missions professionnelles ne me laissaient qu'un temps limité pour mener une enquête approfondie. Ces éléments m'ont conduite à réorienter à la fois mon terrain d'étude et, par conséquent, mon objet de recherche.

Suite à la réorientation de mon objet d'étude, j'ai donc choisi d'interroger des amies de mon entourage. Ce choix, d'abord dicté par des contraintes pratiques, a aussi permis de tisser des relations d'enquêtes singulières, qui seront développées dans la suite du mémoire. Je les ai rencontrées à différentes étapes de ma vie : certaines sont issues de mes années d'école, de collège, d'animation, de licence, ou de masters.

Pour répondre à la problématique, cette étude se déclinera en trois grandes parties. Le premier chapitre propose un cadrage théorique en s'appuyant sur la littérature

¹ Le pronom « nous » sera utilisé pour inclure le lecteur ou la lectrice dans le processus de réflexion, tandis que le pronom « je » sera utilisé pour signaler les éléments relevant de mon expérience ou de mon point de vue personnel.

scientifique concernant les jeunes femmes d'origine rurale. Il vise à présenter les processus de socialisation, les trajectoires migratoires et les enjeux liés à l'ancrage et au retour dans leur milieu d'origine, et qui mènera ensuite vers la problématisation et les hypothèses de recherche. Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie de recherche employée pour tester les hypothèses. Puis, le troisième chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Enfin, ce travail aboutira sur une conclusion, dans laquelle nous reviendrons sur les points importants de ce travail.

1 Entre ancrage territorial, mobilité étudiante et retour au milieu d'origine : que dit la littérature sur les jeunes femmes d'origine rurale ?

1.1 Les processus de socialisation des jeunes femmes en milieu rural

Les territoires ruraux concentrent davantage de jeunes « issus en grande majorité de milieu populaire, faiblement diplômés », confrontés à un dilemme récurrent : celui de « quitter leur territoire ou trouver un emploi pour y rester » (Djataou et al., 2024, p. 3). Tandis que la jeunesse rurale aspire aux mêmes envies d'avenir que la jeunesse urbaine, elle peut être davantage confrontée à un phénomène de précarité, « déterminée par l'appartenance sociale encore plus que par le lieu de résidence » (Djataou et al., 2024, p. 3). En effet, « les parcours de formation des jeunes ruraux se construisent dans des contextes sociaux, économiques et géographiques qui diffèrent par bien des aspects de ceux que connaissent les jeunes urbains » (Grelet et Vivent, 2011, p. 4). L'environnement physique et social des jeunes ruraux les contraint à remobiliser leurs aspirations, suite à « une offre de formation moins étendue, un marché du travail moins demandeur de qualifications, tout ceci limite à la fois les possibilités et les ambitions éducatives, et encourage à une mobilité qui conduit à un appauvrissement de ces territoires » (Grelet et Vivent, 2011, p. 4), et ce, plus particulièrement chez les jeunes femmes (Coquard, 2018). Dans cette partie, nous chercherons à les connaître, à travers une description de l'environnement global dans lequel elles ont grandi.

1.1.1 Définitions et caractéristiques de la jeunesse rurale

La jeunesse est une catégorie sociale qui peut être définie de plusieurs manières selon l'angle d'analyse choisi, qui peut être de l'ordre biologique, institutionnel, familial ou même professionnel (Groupe Caisse des Dépôts – Politiques sociales, 2022). L'intérêt de cette première sous-partie est de comprendre, en premier lieu, quelles personnes sont concernées par la jeunesse, qui semble être un concept aux limites floues.

En sociologie de la jeunesse, celle-ci peut être définie comme une période de transition entre l'adolescence – voire l'enfance - et l'âge adulte, entre dépendance et indépendance familiale (Groupe Caisse des Dépôts - Politiques sociales, 2022), dans la mesure où « l'âge de l'enfance renvoie à un statut de dépendance et l'âge adulte à un statut d'indépendance » (Jones et Wallas, 1992, cité dans Chevalier, 2016, p. 56). De cette manière, la jeunesse pourrait constituer « une période d'apprentissage des responsabilités,

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

2024-2025

d'accès à l'indépendance matérielle et de construction identitaire de l'autonomie ». L'acquisition de nouveaux rôles, de l'ordre professionnel, familial et citoyen, participe à la progression de cette transition, et peut être développée à travers différents seuils d'entrée, tels que « le départ de la famille d'origine, l'accès à un logement indépendant, l'entrée dans la vie professionnelle, la formation d'un couple et l'arrivée d'un enfant » (Roudet, 2012, p. 3).

La jeunesse est une période qui cristallise de nombreux enjeux, puisque la transition de l'adolescence à l'âge adulte est marquée par la notion de changement, de prise d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis du foyer familial. La position sociale tend ainsi à se sédimenter à cet âge de la vie. Pourtant, l'expérimentation en période de jeunesse peut être plus difficile à vivre en milieu rural, dû à la configuration des territoires ruraux, qui représentent des espaces « où la nature et l'activité agricole sont très présentes, où les habitants sont moins nombreux et plus éloignés des services ». Plus les communes sont petites, moins elles offrent d'équipements, « ce qui nécessite un temps de trajet moyen important pour accéder aux services de la vie courante » (Barbier et al., 2019, p. 1). Les communes rurales sont elles-mêmes subdivisées en trois-catégories, et peuvent être inégales les unes par rapport aux autres en termes de services proposés. Premièrement, les bourgs ruraux qui regroupent la majorité des services de proximité, tels que les commerces, les collèges ou encore les services publics comme la gendarmerie, et jouent un rôle central pour les habitants des communes environnantes, et peuvent servir de pôles locaux d'activité. Ensuite, les communes dites à habitat dispersé, qui présentent une faible densité de population avec des habitations plus espacées, ce qui limite l'accès aux services et peut entraîner de longs déplacements pour les habitants. Enfin, les communes à habitat très dispersé correspondent à des zones encore plus isolées, avec un accès aux équipements encore plus restreint (Insee, 2022). Ainsi, plus les territoires ruraux sont enclavés et dispersés, plus les habitants dépendent des moyens de transports, et plus particulièrement de la voiture (Secours Catholique, 2024). C'est une problématique qui concerne particulièrement la jeunesse, puisque c'est une période pendant laquelle les jeunes sont rarement motorisés, ce qui entraîne à la fois une limite d'autonomie dans leurs déplacements et une dépendance à un tiers.

Pour autant, les communes rurales sont confrontées à une même difficulté au moment du choix d'orientation scolaire des jeunes, puisque les établissements d'enseignement supérieur sont en grande majorité dans les grandes villes, généralement situées à plus d'une heure du domicile parental (Coquard, 2018). Dans la sous-partie suivante, nous chercherons à connaître le profil sociologique de la jeunesse rurale féminine.

1.1.2 Profil sociologique des jeunes femmes d'origine rurale

Sur le plan scolaire, la jeunesse native du milieu rural présente des aspirations plus modestes que la jeunesse native urbaine. En effet, « moins de la moitié des 18-24 ans » issue des zones rurales est « en cours d'études », et vise des formations plus courtes, contrairement à la jeunesse urbaine qui souhaite « plus souvent atteindre un bac + 5 » (Pinel, 2020, p. 1). En ce qui concerne les jeunes femmes en âge d'entrer dans l'enseignement supérieur, celles d'origine rurale et âgées de 18 à 24 ans en représentent 45 %, « contre 50 % en milieu urbain » (Pinel, 2020, p. 1). Cette différence « peut s'expliquer par le fait qu'elles quittent leur territoire d'origine plus souvent que les hommes, au moins de façon temporaire », notamment pour réaliser des études supérieures ou égales au niveau bac + 3 (Pinel, 2020, p. 1). Les jeunes femmes d'origine rurale « sont de meilleures élèves et obtiennent des diplômes plus élevés que leurs homologues masculins », sans pour autant « être supérieures ou égales aux hommes sur le marché du travail » (Pinel, 2020, p. 1). En effet, elles font face à des difficultés spécifiques en matière d'insertion professionnelle, plus prononcées que celles rencontrées par les jeunes hommes ruraux, ce qui peut les contraindre à accepter des emplois aux conditions précaires. Cette précarité peut s'expliquer en partie par un niveau de diplôme souvent peu élevé (Pinel, 2020), mais également au fait que le marché du travail en milieu rural est essentiellement pourvu d'emplois « considérés comme masculins », ce qui « offre moins de perspectives professionnelles aux femmes qu'aux hommes » (Coquard, 2018, p. 19).

Dans ces espaces locaux marqués par de fortes hiérarchies symboliques, la reconnaissance par les pairs repose sur des normes socialement construites, qu'il est nécessaire d'intégrer rapidement dans son parcours de vie, notamment la réussite professionnelle, la stabilité économique, l'arrivée d'un enfant et l'accès à la propriété (Coquard, 2018, p. 85). Cette pression sociale est plus importante dans les milieux ruraux pour les jeunes femmes, et particulièrement celle de « l'incitation à être en couple » (Amsellem-Mainguy et Voisin, 2019, cités dans Pinel, 2020, p. 3). Entre 18 et 24 ans, les jeunes femmes d'origine rurale et populaire sont plus souvent en couple que leurs homologues urbaines et les jeunes ruraux. Cela peut s'expliquer par une « proportion plus importante de jeunes hommes en zone rurale », qui « peut faciliter la formation des couples pour les jeunes femmes avec un conjoint de sexe opposé » (Pinel, 2020, p. 3).

Celles et ceux qui parviennent à se construire rapidement dans ces sphères symboliques bénéficient d'une forme de reconnaissance sociale, et sont perçues comme des modèles d'accomplissement, privilèges cependant plus facilement acquis par les jeunes hommes que les jeunes femmes (Coquard, 2018). Dans ces espaces de forte

interconnaissance, les jeunes femmes rurales subissent une pression sociale importante liée à leur réussite personnelle, leur réputation et leur respectabilité (Amsellem-Mainguy, 2023). En effet, les trajectoires individuelles sont facilement comparées, et les différentes scènes sociales se superposent souvent (Coquard, 2018). Les milieux ruraux peuvent être sources de solidarités collectives et de ressources de proximité, mais celles-ci restent électives car elles dépendent de l'interconnaissance et de la reconnaissance locale. Cette dernière peut s'appuyer sur plusieurs facteurs, tels que l'ancrage familial durable sur le territoire, la conformité aux normes sociales établies territorialement, l'implication dans les activités locales ou encore l'intégration dans des réseaux sociaux de proximité (Coquard, 2018).

1.1.3 L'entrée dans la vie adulte des jeunes femmes rurales face à des transmissions inégalitaires

Comme nous l'avons vu précédemment, la jeunesse, généralement située entre 16 et 30 ans, est considérée comme une période de transition vers l'âge adulte, marquée par une quête progressive d'indépendance vis-à-vis des parents. Ce passage à l'autonomie, notamment financière et résidentielle, repose sur deux étapes majeures : la « transition de la fin de formation initiale à l'accès au premier emploi et celle de la décohabitation du domicile parental » (Solard et Coppoletta, 2014, p. 61).

Si la jeunesse est une période d'autonomisation progressive, elle reste largement conditionnée par les ressources familiales disponibles, puisqu'en France, le modèle de citoyenneté sociale familialisée prédomine. Il « appréhende la jeunesse sur le mode de l'enfance : les parents sont censés prendre en charge leurs enfants, même au-delà de la majorité légale » (Chevalier, 2016, p. 57). Tant que les jeunes sont en formation initiale, leur accès aux aides financières publiques dépend du revenu de leurs parents, et l'article 371-2 du Code civil stipule que « chacun des parents » doit contribuer « à l'entretien et à l'éducation des enfants à proportion de ses ressources, de celles de l'autre parent, ainsi que des besoins de l'enfant » (Légifrance, 2019). Pourtant, cette égalité de droit masque des inégalités de fait, puisque certaines familles en situation de précarité ou de rupture, ne peuvent ou ne souhaitent pas assumer ce rôle (Chevalier, 2016). Ce manque de soutien peut concrètement limiter les possibilités de mobilité et d'acquisition d'une autonomie matérielle ou résidentielle (Guéraud et al., 2021).

Dans cette configuration, la famille – elle-même ancrée dans un espace rural socialisant – constitue un espace de socialisation primaire fondamental dans les trajectoires des jeunes femmes. La socialisation primaire, qui « commence dès la naissance et se prolonge durant l'enfance », est « la plus déterminante puisqu'elle fournit à l'enfant ses

premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence et agiront ensuite comme un « filtre » ». Les expériences ultérieures sont appréhendées en référence à ces premières normes intériorisées (Riutort, 2013, p. 63).

Ainsi, les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes femmes d'origine rurale sont souvent façonnées dans un cadre familial où la solidarité et la disponibilité envers les proches sont fortement valorisées. Celles issues des fractions précarisées des classes populaires s'engagent très jeunes dans les tâches domestiques, cumulent des « petits boulots » dès le lycée, en cherchant à s'éloigner d'une injonction à la solidarité familiale qui peut leur peser. Cette autonomisation précoce, « indissociable de la faiblesse des ressources familiales », tend à raccourcir la période expérimentale généralement associée à la jeunesse (Agnoux, 2022, p. 210).

Ainsi, ces expériences, ancrées dans un cadre familial et territorial délimité, jouent un rôle structurant dans la manière dont ces jeunes femmes envisagent leur départ en milieu urbain dans le cadre de leurs études, et constituent ainsi leurs trajectoires migratoires étudiantes.

1.2 Les trajectoires migratoires des jeunes femmes originaires des milieux ruraux, dans le cadre de la mobilité étudiante

Maintenant que nous avons mieux cerné les caractéristiques sociales associées aux jeunes femmes qui grandissent en milieu rural, il convient de s'intéresser aux tensions liées aux trajectoires migratoires, qui ne sont pas expérimentées de la même manière entre celles qui partent en ville pour y suivre leurs études. Certaines ne reviennent que très peu, voire partent durablement, tandis que d'autres restent liées à leur milieu d'origine par des liens sociaux et/ou affectifs, que l'on peut qualifier de forces de rappel, qui les pousse davantage à revenir. Cette partie vise donc à comprendre les facteurs qui façonnent ces parcours différenciés.

1.2.1 Mobilité et migration : quelles différences ?

Dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de distinguer les notions de mobilité et de migration. Si la migration implique un déplacement durable et un changement de lieu de vie, souvent dans une logique de rupture ou de transition sociale, la mobilité serait « éphémère et circulaire », dans la mesure où elle peut être quotidienne, temporaire ou

symbolique, et ne suppose pas nécessairement de changement de résidence (Pellerin, 2011, p. 59).

En sciences humaines et sociales, deux types de mobilités semblent se distinguer : la mobilité spatiale et la mobilité sociale. En effet, le départ du milieu rural vers le milieu urbain implique un phénomène de mobilité spatiale et plus précisément dans les parcours étudiés de mobilité résidentielle étudiante (Guéraud et al., 2021). En premier lieu, les jeunes femmes partent pour effectuer des études. Leur départ n'est pas forcément définitif et peut même être contraint, dans la mesure où l'offre de formation dans les milieux ruraux est limitée, comme vu précédemment. La mobilité sociale implique quant-à-elle un changement de statut social. En partant faire des études, les jeunes femmes peuvent être amenées à changer de statut social par rapport à ceux acquis par leurs parents et leurs grands-parents. Ce phénomène d'ascension sociale, facilitée par les études, renvoie à la mobilité intergénérationnelle (Merlié, 2019). Cependant, le terme de mobilité semble masquer une réalité sociologique plus complexe, qui peut être davantage englobée par le terme de migration interne, et plus précisément, d'émigration interne. En effet, « la migration se décompose en deux mouvements : l'immigration et l'émigration » (Clément et Brugeilles, 2020, p. 168). Les jeunes femmes d'origine rurale sont immigrées au milieu urbain puisqu'elles ont émigré de leur milieu d'origine.

Poser le terme d'émigration sous-entend « que ce déplacement engage un départ durable de l'espace d'origine » et il « constitue une étape de première importance dans une trajectoire sociale en construction », puisqu'il s'inscrit dans un processus important dans la vie des jeunes, soit, la transition de l'adolescence vers l'âge adulte, et le développement d'une autonomisation progressive. De fait, la notion d'émigration rend « mieux compte de la temporalité longue du phénomène et son articulation au cycle de vie » des jeunes (Courgeau, 1988, cité dans Guéraud et al., 2021, p. 135).

Le terme d'émigration ne se réduit pas à une définition géographique fondée sur une rupture résidentielle stricte ; il renvoie aussi à une dimension sociale du départ, même lorsqu'il n'y a pas de rupture franche avec le foyer familial. De nombreux jeunes expérimentent en effet des formes de décohabitation semi-indépendante, marquées par des retours réguliers chez leurs parents, notamment le week-end. Dans cette perspective, une lecture strictement géographique rendrait le concept d'émigration moins pertinent que celui de mobilité résidentielle ou étudiante. En revanche, étudié à travers un angle de lecture sociologique, le départ du milieu rural pour suivre des études en milieu urbain peut être considéré comme une étape structurante dans la trajectoire de vie des jeunes femmes, ce qui renvoie bien à un processus d'émigration (Guéraud et al., 2021).

1.2.2 Celles qui partent, celles qui reviennent

La jeunesse rurale est majoritairement issue des classes populaires. Cette répartition sociale et spatiale est renforcée par le départ des jeunes appartenant essentiellement aux classes supérieures et intermédiaires, mais aussi de jeunes des classes populaires (Coquard, 2018) qui s'engagent « dans des études longues, autrement dit dans une émigration à destination d'une grande ville » (Guéraud et al., 2021, p. 136). Ce « tri social et démographique », qui « s'opère dès l'école » (Coquard, 2018, p. 85), se renforce davantage lors du passage au lycée. En effet, « le diplôme des parents (et surtout de la mère) apparaît comme une variable déterminante de l'accès au lycée dans les meilleures conditions » (Mauger, 2024, p. 83).

Plus le niveau de diplôme est élevé, plus les jeunes s'éloignent géographiquement du domicile parental et ne reviennent pas résider durablement dans leur milieu d'origine (Coquard, 2018). Cependant, cette tendance sociologique est hétérogène, puisqu'elle varie en fonction du genre, de l'origine sociale et de l'origine géographique. Par exemple, « les départs, comme les retours, de jeunes d'origine populaire issus de territoires en marge des grandes agglomérations concernent plus souvent les femmes » (Guéraud et al., 2021, p. 136).

Celles et ceux qui partent de leur milieu rural d'origine ont donc tendance à émigrer durablement, et ne pas revenir dans leur milieu d'origine (Pinel, 2020). Cette tendance peut s'expliquer par plusieurs facteurs, parmi lesquels la répartition genrée des pratiques sociales et professionnelles en milieu rural. En effet, les jeunes présents dans ces territoires sont « plus souvent des hommes », ce qui participe à renforcer la dimension masculine des activités de loisir ou de sociabilité locales (Pinel, 2020, p. 1). Comme l'observe Coquard (2018, p. 94), « lorsqu'elles ne sont pas en couple avec un jeune homme resté au village, les jeunes femmes ayant émigré ne peuvent guère s'en remettre à leur participation associative ou à un club de loisir pour maintenir les liens avec le monde rural, étant donné que les activités de ce genre – pour les jeunes – sont surtout masculines ». De plus, les offres d'emploi disponibles sont moins en adéquation avec les études réalisées par ces jeunes femmes. Le fait d'être en couple avec un jeune homme resté sur place favorise donc, dans une majorité de cas, un retour ou un maintien dans le territoire d'origine (Pinel, 2020).

Comme vu précédemment, le départ des jeunes femmes d'origine rurale s'inscrit également souvent dans une logique de poursuite d'études supérieures rendue nécessaire par la faible offre de formation locale, en particulier dans les territoires ruraux où les

opportunités d'insertion professionnelle sont plus limitées pour ces jeunes femmes (Coquard, 2018 ; Aouani et al., 2019). Même si, globalement, les jeunes accèdent à l'emploi dans les deux types de territoire, les inégalités de genre sont plus marquées en milieu rural, puisque « les zones rurales sont marquées par des inégalités de genre que l'on n'observe pas en milieu urbain » (Pinel, 2020, p. 1).

1.2.3 Entre ancrage territorial et revendication au droit à la « jeunesse »

Si un certain nombre de jeunes femmes quittent leur territoire d'origine pour suivre des études supérieures en milieu urbain, toutes ne s'inscrivent pas dans une trajectoire d'émigration définitive. A l'issue de leur cursus, certaines choisissent de revenir s'installer durablement dans leur commune d'origine. Ce retour peut s'expliquer par la continuité de pratiques et d'engagements antérieurs au service de la vie publique locale, qui constituent « des forces de rappel à la commune d'origine » (Aouani et al., 2019, p. 171).

En effet, certaines jeunes femmes développent un fort réseau d'interconnaissance dans leur territoire d'origine, ainsi que l'acquisition d'un ou plusieurs statuts locaux. Ces formes d'ancrage contribuent à nourrir un sentiment de « reconnaissance d'une appartenance territoriale », qu'elles ne cherchent alors pas nécessairement à retrouver dans leur ville d'étude. Le retour dans le milieu d'origine peut ainsi s'expliquer par l'attachement à des formes de reconnaissance sociale acquises localement. Plus ces jeunes femmes cumulent de statuts symboliquement reconnus à l'échelle locale, plus leur sentiment d'appartenance se renforce, majorant leur motivation à rentrer (Aouani et al., 2019, p. 171).

Ces statuts locaux peuvent se fonder sur plusieurs dimensions interdépendantes (Aouani et al., 2019 ; Coquard, 2018) :

- L'ancienneté résidentielle familiale ;
- L'inscription dans un réseau d'interconnaissance local ;
- L'engagement précoce dans des activités au service de la collectivité, comme le bénévolat associatif ou les initiatives citoyennes locales ;
- Les solidarités locales, qu'elles soient de nature familiale, amicale ou de voisinage, et qui favorisent la réciprocité et la reconnaissance sociale ;
- La vie conjugale, notamment lorsque celle-ci se construit avec un partenaire resté dans le territoire d'origine, ce qui peut renforcer les conditions matérielles et symboliques du retour.

Les jeunes femmes peuvent également redouter de revenir dans le milieu dans lequel elles ont grandi « sans avoir connu une franche réussite, visible et valorisable aux yeux de tous, c'est-à-dire une réussite économique » (Coquard, 2018, 85). Dans ces territoires, la

reconnaissance par les pairs dépend largement de la capacité à se stabiliser rapidement sur le marché du travail et le marché matrimonial, mais aussi à acquérir un logement. Celles et ceux qui y parviennent bénéficient d'une forme de reconnaissance sociale, et sont perçus comme des modèles d'accomplissement (Coquard, 2018).

Mais pour certaines, le départ vers la ville constitue également une manière de revendiquer un droit à la « jeunesse » (Agnoux, 2022, p. 227). En s'éloignant physiquement et symboliquement de leur territoire d'origine, certaines cherchent à se dégager d'un cadre rural perçu comme socialement contraignant, où domine une culture du jugement et de la conformité. Cette « aspiration à la conformité » (Coquard, 2018, p. 91) s'inscrit dans un modèle de réussite sociale qui valorise une entrée rapide, voire précoce, à l'âge adulte, au détriment d'une période sociologiquement associée à l'expérimentation et la découverte de soi-même (Agnoux, 2022). À l'inverse, partir en ville dans le cadre de leurs études leur permettrait d'investir un « mode de vie hédoniste » structuré autour des « sociabilités urbaines », de la « mobilité géographique » et de la « découverte d'autres espaces » (Agnoux, 2022, p. 227). Pour ces jeunes femmes, en particulier celles issues des classes populaires, l'émigration étudiante devient alors une opportunité de s'approprier le « modèle de la jeunesse étudiante urbaine », moins accessible dans leur milieu d'origine (Agnoux, 2022, p. 229).

1.3 Phénomène d'acculturation et injonction à la mobilité

L'émigration des jeunes femmes d'origine rurale vers le milieu urbain dans le cadre de l'enseignement supérieur entraîne une expérience de reconfiguration culturelle, économique, sociale et symbolique. Cette transition ne se limite pas à un changement géographique : elle peut engager un processus d'acculturation, à plus ou moins grande échelle, qui implique de s'ajuster à de nouveaux codes sociaux, ainsi qu'à des relations et des pratiques différentes (Guérait et al., 2021).

1.3.1 L'ambivalence du capital d'autochtonie

Au regard de la littérature, il est possible de comprendre que les jeunes femmes qui émigrent en milieu urbain dans le cadre de leurs études disposent d'un capital de départ global, qui dépend en grande partie de leur milieu d'appartenance. En milieu rural, on retrouve notamment le capital d'autochtonie, qui permet d'éclairer « les formes de soutien et les types de ressources sur lesquels s'appuient les jeunes dans leur accès à l'âge adulte », bien que ce terme ait davantage servi à « l'analyse des trajectoires masculines » (Aouani et al., 2019, p. 169).

Le capital d'autochtonie représente « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, cité dans Aunis et al., 2016, p. 11). Il est « acquis par héritage et appartenance à un réseau de parenté ou de voisinage », et « constitue « la force potentielle de ceux qui ne disposent que de leur ancrage local comme support de ressources sociales ». Il se base sur « la constitution et la mobilisation » de « chaînes de solidarités locales » et constitue parfois l'un des seuls capitaux que possèdent les jeunes femmes d'origine populaire et rurale. En effet, il offre des « moyens de compenser l'absence ou la faiblesse des titres scolaires ou des apports financiers » (Aouani et al., 2019, p. 171).

Cependant, « sa rentabilité s'avère souvent fragile et limitée dans l'espace comme dans le temps » (Renahy, 2010, cité dans Aouani et al., 2019, p. 171). Pour avoir une réelle valeur, ce capital doit être reconnu localement, et cette reconnaissance « s'attache le plus souvent à l'ancienneté résidentielle » familiale (Aouani et al., 2019, p. 175), ainsi qu'à la détention d'un ou plusieurs statuts locaux mentionnés dans la sous-partie précédente.

Ainsi, le « capital d'autochtonie et les ressources liées à la proximité directe de la famille » (Aouani et al., 2019, p. 177) constituent des freins au départ des jeunes femmes rurales, majoritairement celles d'origine populaire. Partir, c'est risquer de rompre avec les attentes locales et s'exposer à un décalage en revenant, voire à une forme de marginalisation symbolique (Coquard, 2018). C'est également prendre le risque de perdre une partie de ce capital, puisque « l'assurance dans la possibilité de bénéficier d'une entraide tient sans doute à la réciprocité des échanges » (Aouani et al., 2019, p. 182). Pour les jeunes femmes d'origine populaire, le capital d'autochtonie facilite par exemple la « conciliation de différents impératifs sociaux qui pèsent sur » elles, « et notamment les normes de l'emploi et de la maternité » (Aouani et al., 2019, p. 168). La réactivation du capital d'autochtonie après un départ prolongé n'est pas garantie, mais elle est facilitée pour celles dont les familles sont reconnues localement ou qui disposent d'autres capitaux (Aunis et al., 2016).

1.3.2 La reconfiguration des capitaux culturels, culturels, économiques et symboliques

Au regard de la littérature, il est possible de comprendre que la migration des jeunes femmes d'origine rurale en milieu urbain peut contribuer à la reconfiguration de leurs capitaux. Les groupes sociaux disposent de trois types de ressources, qui leur permettent « d'accroître ou conserver leur position à l'intérieur de la hiérarchie sociale et bénéficier de privilèges matériels et symboliques : le capital économique, le capital culturel et le capital social », auxquels peut s'ajouter le capital symbolique (Méda, 2002, p. 36). Ces capitaux

qui s'héritent, se transmettent au sein de la sphère familiale, sont reconfigurés par la migration.

Le capital culturel joue un rôle central dans ce processus migratoire. Décrit comme un « vaste débarras immatériel » (Journet, 2002, p. 252), il se manifeste sous trois formes :

- Incorporé : il correspond aux « dispositions culturelles acquises par l'individu au cours de sa socialisation ». Il permet de déterminer visuellement l'origine sociale de l'individu et peut conférer une force supplémentaire au capital social. Acquérir ce capital exige du temps et de l'investissement de la part des parents d'un point de vue éducatif et pédagogique, « ce qui suppose un minimum d'aisance financière, ou encore la conviction que cet investissement est nécessaire et profitable ». Il renforce l'accès au capital social (Journet, 2002, p. 252).
- Objectivé : il correspond aux « choses possédées ou simplement mises à disposition », mais il nécessite de posséder un capital incorporé suffisant pour être utilisé. Il peut être facilement converti en capital financier (Journet, 2002, p. 252).
- Institutionnalisé : il est essentiellement associé aux titres scolaires, et est particulièrement valorisé en France pour accéder aux positions sociales élevées ; « sans lui, on a quelque difficulté à s'affirmer socialement, et grâce à lui, surtout s'il est élevé, on peut accéder directement à un certain niveau de pouvoir et de richesse » (Journet, 2002, p. 252-253). Pour les étudiantes d'origine rurale, le diplôme est souvent le principal moteur de l'émigration, puisqu'il ouvre l'accès à d'autres types de capitaux.

Il y a également le capital social, qui « regroupe les relations et les réseaux d'entraide qui peuvent être mobilisés à des fins socialement utiles » ; il « renvoie aux ressources qui découlent de la participation à des réseaux de relations qui sont plus ou moins institutionnalisés » (Méda, 2002, p. 36) En milieu rural, il peut prendre la forme d'un capital d'autochtonie, fondé sur l'ancienneté et l'engagement local (Aouani et al., 2019). Ce capital a une valeur symbolique dans un territoire familial, mais se transpose difficilement en ville. L'enrichissement du capital social, au-delà du capital d'autochtonie, donnerait une plus grande marge de liberté aux jeunes femmes, puisque « les liens entre personnes évoluant dans des cercles différents sont plus utiles que les liens forts qui me relient à mes proches ». En effet, « les liens forts sont bons pour se ressourcer, se reconforter ; les liens faibles sont bons pour avancer, évoluer » (Méda, 2002, p. 38).

Le capital économique « correspond à l'ensemble des biens économiques (moyens de production, moyens financiers ») (Ponthieux, 2006, p. 38). L'obtention d'un diplôme ne

permet pas seulement d'augmenter son capital culturel, mais il renforce l'accès à la stabilité financière et réduit la dépendance aux solidarités locales. Cependant, l'émigration en ville est facilitée, voire rendue possible, par la possession d'un capital économique de base (Aouani et al., 2019).

Enfin, le capital symbolique, « forme de capital la plus générale, dans laquelle se convertissent tous les autres capitaux » (Ponthieux, 2006, p. 38), agit comme un « accélérateur d'accumulation » mais reste plus fragile que les autres (Fabiani, 2016, p. 105). En milieu rural, il s'inscrit au travers des impératifs sociaux et du capital d'autochtonie (Aouani et al., 2019). Cependant, ce dernier doit être entretenu continuellement, « là où le capital culturel ou le capital économique bénéficient de la force et de la stabilité des institutions qui les délivrent, les reconnaissent et les garantissent » (Aouani et al., 2019, p. 181), ce qui en fait perdre sa valeur en milieu urbain.

1.3.3 Les stratégies d'acculturation dans le cadre d'une migration interne

L'analyse des trajectoires de jeunes femmes issues de zones rurales, engagées dans une migration vers les zones urbaines pour poursuivre leurs études, met en évidence des processus d'acculturation à travers la découverte d'un nouvel espace de socialisation, d'autant plus pour les primo-accédantes. Elles correspondent aux premières de leurs familles à intégrer l'enseignement supérieur et se retrouvent confrontées à une rupture entre la culture d'origine et les pratiques et valeurs sociales partagées dans les milieux urbains (Guérait et al., 2021).

L'institution scolaire est un premier acteur central de l'acculturation, puisqu'elle tente de transmettre des manières de penser, d'agir et de se projeter dans l'avenir, propres à la culture académique. Cependant, ce processus peut être entravé par un manque de capitaux culturels et sociaux, ce qui fragilise leur parcours et accentue les écarts entre leur milieu d'origine et le monde étudiant en ville. Mais cette acculturation ne se limite pas à la sphère académique : elle s'inscrit dans un contexte plus large de socialisation secondaire, au sens où ces jeunes femmes doivent apprendre, intégrer et s'appropriier les codes sociaux du milieu urbain. La socialisation est un processus qui régule l'intégration d'un individu dans un groupe social à travers l'apprentissage actif de normes, de valeurs et de savoirs. Or, en migrant vers la ville, ces jeunes femmes sont confrontées à de nouvelles normes sociales et culturelles. Cela suppose un travail d'appropriation, dans lequel elles doivent articuler ces nouvelles références avec leur système de valeurs initial, hérité de leur milieu d'origine. Cette transition engage ainsi un double processus : un processus d'acculturation, par lequel elles s'ajustent aux codes d'un nouvel espace social, et un processus de socialisation, au cours duquel elles reconstruisent leur identité sociale en

s'insérant dans de nouveaux cadres relationnels, professionnels ou institutionnels qui renforcent la possibilité d'émigration durable en ville (Mokounkolo et Pasquier, 2008 ; Riutort, 2013 ; Guérait et al., 2021).

Ce changement peut être analysé à travers la typologie des stratégies d'acculturation de Berry (2005, cité dans Mokounkolo et Pasquier, 2008), généralement appliquée aux migrations internationales, mais qui peut être transposable au contexte de migration interne :

- L'assimilation : l'abandon des codes sociaux du milieu rural, d'origine, au profit de l'adoption totale des codes urbains associés au mode de vie étudiant.
- L'intégration : le maintien partiel des codes sociaux du milieu rural, tout en adoptant les pratiques du monde étudiant.
- La séparation : le repli volontaire sur les codes sociaux ruraux, avec peu ou pas d'interaction avec le monde étudiant.
- La marginalisation : la perte de repères à la fois dans les codes sociaux ruraux et dans les codes sociaux du monde étudiant.

Si l'intégration reste la stratégie la plus observée, elle n'est pas automatique : elle dépend de la capacité à mobiliser des ressources personnelles ou collectives, mais aussi du niveau de reconnaissance institutionnelle et sociale dont elles bénéficient (Mokounkolo et Pasquier, 2008). Certaines peuvent ainsi développer un sentiment d'entre-deux, oscillant entre attachement au territoire d'origine et aspiration à s'ancrer dans un espace urbain. Les jeunes femmes se confrontent à un espace de socialisation secondaire : c'est par l'apprentissage des normes de l'enseignement supérieur et du milieu urbain qu'elles peuvent espérer se constituer une nouvelle position dans la hiérarchie sociale. À l'inverse, un échec de socialisation ou une incapacité à s'approprier les codes du milieu étudiant urbain peut mener à une mise à distance, voire à un retour au domicile familial (Guérait et al., 2021).

De cette manière, la migration interne des jeunes femmes rurales vers la ville dans le cadre de leurs études est une expérience de transformation identitaire, marquée par des enjeux de socialisation, d'acculturation, mais aussi de lutte symbolique pour la reconnaissance et de faire sa place. Certaines parviennent à s'intégrer durablement en milieu urbain ; d'autres reviennent vers leur territoire d'origine, ou adoptent des formes intermédiaires de mobilité. L'émigration est une période de transition et de tension entre deux milieux, qui recomposent le système de valeurs individuel, et ainsi l'identité et la vision du monde de chacune.

2 Problématisation et hypothèses

La période de la jeunesse, marquée par l'apprentissage et l'expérimentation, constitue une période importante dans la construction identitaire des jeunes femmes rurales et dans la détermination de leur position sociale. Ces dernières quittent leur milieu d'origine, où la socialisation primaire dans les sphères familiales et locales a forgé un socle identitaire, souvent structuré par des pressions spécifiques et des normes sociales genrées. Leur départ vers les villes pour y suivre des études supérieures ouvre un nouvel espace de socialisation secondaire.

L'émigration est un phénomène majeur de reconfiguration progressive des capitaux, qui peut mener les jeunes femmes rurales à développer des stratégies d'acculturation. Certaines adoptent une intégration plus ou moins partielle, maintenant certains codes sociaux de leur milieu d'origine tout en adoptant les pratiques urbaines étudiantes, tandis que d'autres tendent davantage vers une forme d'assimilation au monde étudiant, et donc, de séparation de leur milieu d'origine. Ces stratégies leur permettent d'accéder plus facilement à un capital culturel institutionnalisé valorisé, qui entraîne l'acquisition de nouvelles dynamiques symboliques, notamment dans les sphères sociales et culturelles. En effet, la reconfiguration des capitaux est plus limitée dans leur milieu d'origine, particulièrement pour celles d'origine populaire, qui dépendent davantage des relations de proximité qu'elles doivent entretenir pour maintenir leur capital d'autochtonie.

La mobilité étudiante urbaine, est une opportunité de constituer son propre capital symbolique, fondé sur la revendication du droit à la jeunesse, à la découverte de soi et au sentiment de liberté de choisir. Les liens que les jeunes femmes rurales entretiennent avec leur milieu d'origine après leur départ varient : certaines maintiennent des attaches fortes et décohabitent de manière semi-indépendante, mobilisant et entretenant alors un capital d'autochtonie, tandis que d'autres décohabitent de manière plus indépendante, voire permanente, marquant un éloignement symbolique progressif de leur milieu d'origine, parfois accompagné d'une ascension sociale. L'origine sociale et la configuration familiale jouent donc un rôle déterminant dans les trajectoires de ces jeunes femmes, puisque leurs capitaux de départ influencent à la fois leurs choix migratoires, et à la fois la manière dont elles vont pouvoir les enrichir. Ainsi, la migration vers la ville apparaît comme un levier de la transformation des capitaux des jeunes femmes d'origine rurale, par le biais de la socialisation secondaire et de l'acquisition de pratiques valorisées par le monde étudiant urbain.

Ces réflexions issues de la littérature nous permettent de développer la problématique suivante :

En quoi l'émigration des jeunes femmes rurales en milieu urbain pour y suivre des études participe à la reconfiguration de leurs capitaux sociaux, culturels, économiques et symboliques ?

De cette problématique peuvent découler les trois hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : L'émigration étudiante en milieu urbain mène les jeunes femmes d'origine rurale à reconfigurer leurs capitaux culturels, sociaux, économiques et symboliques.
- **Hypothèse 2** : L'origine sociale conditionne les trajectoires migratoires des jeunes femmes d'origine rurale ainsi que leur expérience liée à cette migration.
- **Hypothèse 3** : Les jeunes femmes expérimentent des forces de rappel qui orientent leur retour dans leur milieu d'origine.

Pour explorer ces trois hypothèses, il est nécessaire de mettre en place une méthodologie de recherche rigoureuse.

3 Une enquête en milieu familial sur celles qui sont parties

Pour donner suite à la formulation des hypothèses, il est désormais temps de procéder aux « observations qu'elles requièrent », qu'il s'agira ensuite d'analyser, afin de « constater si les informations recueillies correspondent bien aux hypothèses, ou, en d'autres termes, si les résultats observés correspondent aux résultats attendus par hypothèse » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 266). Dans cette partie seront décrites les étapes et les méthodes de recherche utilisées dans le cadre de l'étude.

3.1 Cadrage des conditions d'investigation de l'étude

3.1.1 Définition des données pertinentes

Pour tester les hypothèses de recherche, nous avons besoin d'indicateurs qui vont permettre d'évaluer les dires des enquêtées, à partir du cadrage théorique. Cependant, « sur quelque phénomène que ce soit, il est possible de récolter une infinité de données » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 206). Pour cette raison, nous devons nous concentrer sur celles qui semblent les plus utiles pour tester les hypothèses, justement nommées les données pertinentes (Van Campenhoudt et al., 2017). Cette étape peut être difficile, puisqu'il « n'existe aucune procédure technique » permettant de déterminer les données de manière standardisée, qui ne peut donc qu'être résolue à travers « sa propre réflexion »

(Van Campenhoudt et al., 2017, p. 206). Les données pertinentes correspondent aux variables, et aux indicateurs qui les mesurent. Les variables et leurs indicateurs « représentent ce qu'il faut chercher, explorer et documenter », au regard des hypothèses (Tétreault, 2014, p. 53).

Pour l'hypothèse 1 : L'émigration étudiante en milieu urbain mène les jeunes femmes d'origine rurale à reconfigurer leurs capitaux culturels, sociaux, économiques et symboliques => dans cette hypothèse, nous cherchons à comprendre l'impact de l'émigration en milieu étudiant urbain sur l'acquisition la reconfiguration de capitaux. Ici, la variable indépendante est l'émigration étudiante en milieu urbain. Elle peut être mesurée à travers différents indicateurs tels que la durée de mobilité dans la ville, le type de formation suivie, l'établissement fréquenté ou encore le type de logement. La variable dépendante concerne les stratégies d'acculturation mises en place par les jeunes femmes d'origine rurale à travers la reconfiguration de différents capitaux. Les indicateurs retenus pour le capital culturel peuvent être le niveau de diplôme obtenu, la participation à des activités culturelles ou la maîtrise de nouveaux codes sociaux. Pour le capital social, il est possible de s'appuyer sur l'élargissement du réseau relationnel. Le capital économique peut être appréhendé par l'accès à des ressources financières. Enfin, le capital symbolique peut être observé à travers la reconnaissance sociale ou académique acquise dans le nouvel environnement.

Pour l'hypothèse 2 : L'origine sociale conditionne les trajectoires migratoires des jeunes femmes d'origine rurale ainsi que leur expérience liée à cette migration => dans cette hypothèse, nous cherchons à comprendre l'impact que le milieu d'appartenance d'origine peut avoir sur le vécu associé aux trajectoires migratoires des jeunes femmes rurales. Ainsi, il est nécessaire de s'intéresser à la classe sociale dont les jeunes femmes sont issues. Selon Mauger (2024), il existe trois types de classes sociales : la bourgeoisie, la petite bourgeoisie et les classes populaires.

Encadré 1 : Les classes sociales

Tout d'abord, la bourgeoisie se définit comme la classe qui « détient les volumes les plus élevés des différentes espèces de capital (économique, scolaire, social, symbolique) » et qui « occupe les positions de pouvoir sur le capital, donc sur le fonctionnement des différentes champs » (Mauger, 2024, p. 45). Ce groupe n'est pas homogène, puisque certaines fractions se distinguent plutôt par leurs ressources économiques, tandis que d'autres dominant davantage sur le plan culturel. Ce qui caractérise réellement cette classe, au-delà de la richesse matérielle, c'est la capacité à convertir leurs capitaux en pouvoir

social et sociétal. Ainsi, les enfants de ces familles héritent de ressources économiques, mais aussi de savoirs, de codes, de manière d'être, et de pratiques culturelles qui favorisent leur ascension et la reproduction de la classe dominante. Les membres qui la composent concernent notamment les grands cadres dirigeants, « les patrons de l'industrie et du commerce et les gros exploitants agricoles », ainsi que les professions intellectuelles supérieures prestigieuses (Mauger, 2024, p. 63).

Ensuite, la petite bourgeoisie, autrement dite classe « moyenne », « bénéficie de l'adhésion de ceux qui entendent se démarquer du « bas » et/ou du « haut » de l'espace social et/ ou de ceux qui s'affilient au « haut du panier de la France d'en bas » » (Mauger, 2024, p. 61). Dans la société, les classes moyennes occupent une position intermédiaire, puisqu'elles ne possèdent ni trop de richesse ni trop peu, ni trop de capital culturel ni trop peu. La petite bourgeoisie est loin d'être homogène, et peut être distinguée en deux fractions. D'un côté, ceux qui ont davantage de capital culturel que de capital économique, comme les enseignants, et de l'autre, ceux qui ont plus de capital économique, comme les commerçants (Mauger, 2024).

La petite bourgeoisie occupe une place intermédiaire dans l'espace social, marquée par une certaine instabilité. Situés entre les classes populaires et la grande bourgeoisie, ses membres connaissent des trajectoires variées, de manière ascendante, descendante, ou horizontale, selon la manière dont ils parviennent à transformer leurs ressources économiques en capital culturel. Cette position intermédiaire les expose au risque de rappel à l'ordre, c'est-à-dire aux jugements ou à la dévalorisation, tant de la part des classes supérieures que des classes populaires, lorsqu'ils cherchent à affirmer une distinction sociale. Contrairement à la grande bourgeoisie, la petite bourgeoisie est difficilement identifiable par un habitus² commun, « dans la mesure où il y a diverses façons d'y accéder, à partir de positions diversifiées » (Mauger, 2024, p. 63).

Enfin, les classes populaires rassemblent essentiellement « les ouvriers (80% sont des hommes), et les employé(e)s (80% sont des femmes) » (Mauger, 2024, p. 78). Ses

² L'habitus est une sorte de mode d'emploi, de marche à suivre pour les membres d'une classe sociale. Il correspond à un ensemble de dispositions incorporées qui orientent nos façons d'agir, de penser et de voir le monde. Il se manifeste dans les pratiques concrètes, au sein d'une « société stratifiée en ensembles d'individus homogènes par leurs conditions d'existence » (Ponthieux, 2009, p. 36). En effet, ce sont les « structures caractéristiques d'une classe déterminée de conditions d'existence qui (...) produisent les structures de l'habitus qui sont à leur tour au principe de la perception et de l'appréciation de toute expérience ultérieure (Bourdieu, 1980, p. 91, cité dans Ponthieux, 2009, p. 36). Comme vu dans le cadrage théorique, l'habitus se construit donc dans l'enfance, à travers le principe de socialisation primaire, et peut être amené à bouger par le processus de socialisation secondaire.

membres sont définis par « la petitesse du statut professionnel, l'« étroitesse des ressources économiques » et l'« éloignement par rapport au capital culturel » (Schwartz, 2011, cité dans Mauger, 2024, p. 78). Ils sont caractérisés comme des groupes « démunis sur le plan économique, culturel et symbolique » (Siblot, 2015, p. 8, cité dans Mauger, 2024, p. 78).

Dans le cadre de cette recherche, l'appartenance à une classe sociale sera considérée comme une variable centrale pour comprendre les trajectoires migratoires des jeunes femmes d'origine rurale. La variable indépendante représente le milieu social d'origine, défini à partir du capital détenu. Les indicateurs retenus pour la mesurer peuvent être : le niveau d'éducation des parents, la profession et catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère, les ressources financières familiales, ainsi que les pratiques culturelles et sociales familiales. La variable dépendante concerne les trajectoires migratoires et expériences de mobilité de ces jeunes femmes. Elle pourra être mesurée à travers différents indicateurs, tels que la durée de la migration, les ressources mobilisées pour migrer, la perception de leur expérience migratoire ou encore leurs différentes expériences de mobilité.

Pour l'hypothèse 3 : Les jeunes femmes expérimentent des forces de rappel qui orientent leur retour dans leur milieu d'origine. => Dans le cadre de cette troisième hypothèse, la variable indépendante correspond aux forces de rappel qui amènent les jeunes femmes à revenir dans leur milieu d'origine. Pour les évaluer, les indicateurs peuvent être, par exemple, la force des liens familiaux et amicaux, le degré d'attachement au territoire, ou encore la disponibilité de ressources économiques locales. La variable dépendante est le choix de retour dans le milieu rural d'origine, mesurable par l'intention de retour exprimée, la réalisation effective du retour, ou encore le maintien de projets professionnels et personnels dans le territoire d'origine.

Maintenant que les données pertinentes ont pu être définies, nous pouvons définir les caractéristiques de la population d'enquête.

3.1.2 Choix de la population enquêtée

La littérature mobilisée dans cette étude a essentiellement porté sur les jeunes femmes issues de milieux populaires et ruraux. Ces recherches montrent que les jeunes femmes d'origine populaire rencontrent davantage de difficultés à s'intégrer en milieu urbain. Ainsi, elles mettent en avant les facteurs qui renforcent ou limitent leurs trajectoires migratoires. Dans cette perspective, nous avons choisi d'interroger des jeunes femmes

indépendamment de leur origine sociale. L'objectif est d'observer d'éventuelles similitudes ou différences liées à leur milieu d'appartenance, afin d'apporter des éléments de réponse à la première hypothèse. Cette démarche permet également de contribuer à la deuxième hypothèse, qui interroge la reconfiguration de capitaux, et ce, en lien éventuel avec leur origine sociale, ainsi qu'à la troisième hypothèse, puisqu'il a été démontré que les jeunes femmes d'origine populaire sont plus souvent confrontées à des forces de rappel dans leur milieu d'origine que les autres. En termes d'origine territoriale, les jeunes femmes doivent être issues de communes caractérisées comme étant rurales selon la grille communale de densité 2025³ (Insee, 2025a). Elles devront avoir émigré au moins un an après l'obtention de leur baccalauréat, dans des métropoles régionales intermédiaires⁴ comparables entre elles, afin de pouvoir analyser leurs expériences migratoires dans des contextes urbains relativement proches. Ces villes doivent être situées à plus d'une heure en voiture du foyer familial, ce qui permet de vivre une expérience migratoire plus marquée qu'en deçà de ce seuil.

L'analyse sociologique de la période de la jeunesse ne peut seulement se limiter à une délimitation biologique, soit, à partir d'un âge d'entrée et de sortie de la période associée à la jeunesse. En effet, bien que la borne d'âge 15 à 24 ans soit utilisée dans de nombreuses enquêtes sur la jeunesse, cette dernière est élargie jusqu'à l'âge de 29 ans, voire plus, dans d'autres études. Ces divergences peuvent s'expliquer par différents phénomènes, tels qu'une entrée de plus en plus tardive dans la vie active, ou même de la naissance du premier enfant également retardée, qui semblent dues, en partie, à l'allongement des études supérieures (Groupe Caisse des Dépôts – Politiques sociales, 2022). Cependant, nous retenons une fourchette d'âge plus restreinte, de 18 à 25 ans. Le seuil bas, 18 ans, correspond à l'âge auquel les jeunes femmes commencent généralement leurs études supérieures, tandis que le seuil haut, 25 ans, correspond à l'âge de sortie d'études pour de nombreuses jeunes femmes. Cette tranche d'âge permet à la fois de préserver une certaine homogénéité entre les participantes, et à la fois d'observer le processus d'autonomisation et de décohabitation plus ou moins progressif, en parallèle de la découverte associée au monde étudiant urbain.

³ « La grille communale de densité permet de classer les communes en fonction du nombre d'habitants et de la répartition de ces habitants sur leur territoire ». Elle « permet de distinguer trois types de communes : les communes densément peuplées, les communes de densité intermédiaire et les communes rurales » (INSEE, 2025, p. 1).

⁴ Les métropoles régionales intermédiaires « sont des unités urbaines comprises entre 200 000 et 500 000 habitants ». Elles exercent un rôle central à l'échelle de leur région, mais n'ont pas d'influence majeure à l'international (Dumont et Chalard, 2007, p. 88).

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Les participantes ont été interrogées indépendamment de leur stade de parcours, à condition qu'elles aient vécu au moins un an de mobilité étudiante après l'obtention de leur baccalauréat, en concordance avec la problématique. L'étude s'intéresse également à l'ensemble de leur parcours biographique, afin de comprendre les facteurs qui influencent leurs choix à différentes étapes de leur vie, indépendamment de leur situation actuelle dans la vie étudiante ou professionnelle.

3.1.3 L'entretien semi-directif comme outil d'investigation

Ce travail de recherche intègre une méthodologie d'enquête qualitative, puisque la collecte des données repose sur des entretiens semi-directifs. L'intérêt de la méthode qualitative réside dans l'analyse et la compréhension de comportements de groupes, de faits ou de sujets (Claude, 2021) « en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » (Pope et Mays, 1995, p. 43, cité dans Claude, 2021). Par rapport à l'enquête quantitative, l'approche qualitative recueille un nombre de données plus limité, mais qui se distinguent par leur richesse subjective et leur profondeur (Claude, 2021).

A cette étape de la recherche, les entretiens servent à recueillir les données qui seront par la suite analysées pour tester les hypothèses de recherche (Van Campenhoudt et al., 2017). La richesse de l'entretien, dans sa généralité, tient au fait qu'il constitue un « véritable échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Cependant, « l'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Un entretien est dit semi-directif parce qu'il « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » ; il repose sur une « série de questions-guides, relativement ouvertes » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions « dans l'ordre où on les a notées et sous sa formulation prévue », ce qui rend l'échange plus naturel et favorise une prise de parole plus spontanée (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Cependant, il est important d'à la fois veiller à « recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois » que la discussion s'en éloigne, et à la fois poser, « au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible », les questions auxquelles l'enquêtée ne répondrait pas d'elle-même (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242).

Le guide d'entretien⁵ réalisé est structuré en cinq phases chronologiques. D'abord, le contexte d'origine et la socialisation familiale ; ensuite, les motivations à partir ; puis, les conditions matérielles et le soutien reçu lors de l'émigration ; suivi du vécu de la transition entre milieu rural et milieu urbain ; et enfin, un bilan global de leurs trajectoire migratoires, ainsi qu'une projection sur la possibilité de revenir vivre durablement dans leur milieu d'origine. Quelques questions sur le genre ont également été prévues, mais elles seront intégrées de manière transversale tout au long de l'entretien, afin d'observer si les participantes perçoivent des différences dans leurs expérience migratoires vis-à-vis des hommes, notamment pour celles issues de fratries mixtes. Cette grille directrice a été conçue de manière à comprendre la manière dont se sont faites les trajectoires migratoires des jeunes femmes issues de milieux ruraux, en identifiant à la fois ce qu'elles gagnent et ce qu'elles perdent dans ce processus. Il s'agit également d'analyser les conditions dont elles ont disposé au moment de leur départ, et de repérer les facteurs qui ont pu contribuer à favoriser, ou non, leur transition et la suite de leurs expériences.

3.1.4 Collecte des données et conduite de l'investigation : enquêter en milieu familial (Bajard, 2013)

Cette étude qualitative ne repose pas sur une réelle enquête ethnographique. En effet, celle-ci « consiste à observer directement sur le terrain la situation sociale que l'on cherche à étudier » ce qui aurait impliqué que je sois « physiquement présente sur le terrain », et est « souvent combinée à la réalisation d'entretiens semi-directifs » (Fischer, 2023, p. 1). Or, il n'a pas été mené de réelles observations directes en lien avec la problématique du terrain de stage. Si ce dernier a contribué à orienter le choix de la thématique de l'étude, il a été difficile d'y mener des entretiens avec des jeunes et d'observer concrètement des situations. Pour cette raison, il a été grandement facilitant d'interroger des jeunes femmes connues personnellement.

Ce choix induit une « proximité sociale et affective » avec le milieu étudié ce qui permet de me qualifier d'« indigène » (Bajard, 2013, p. 10). En effet, les jeunes femmes interrogées sont des relations amicales plus ou moins proches, et de plus ou moins longue date, qui partagent des racines et un parcours migratoire commun vers une métropole régionale intermédiaire. De fait, le partage d'expériences de socialisation communes entre ces jeunes femmes et moi est « propice à une connaissance fine des pratiques et des discours » de mon point de vue (Bajard, 2013, p. 10). Ce lien constitue un ancrage

⁵ Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette étude est disponible en Annexe 1.

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

ethnographique, puisqu'il met certes en jeu un rapport de relations amicales, mais également « une relation de familiarité au terrain » (Bajard, 2013, p. 10).

Ces liens communs ont pour « conséquence une confiance en l'investigatrice, en ses objectifs, en son travail, ainsi qu'en ses méthodes ». Dans le milieu de la recherche, il prédomine un « mythe du terrain comme « rite de passage » (...) » qui doit « exiger, c'est sûr, plus de peine et de labeur », sous peine de « déprécier la valeur potentielle des résultats » (Bajard, 2013, p. 13). Mais ce terrain, « facile » d'accès, m'a permis d'obtenir davantage de données intimes, qu'elles auraient peut-être eu davantage de difficultés à recueillir autrement (Bajard, 2013, p. 13). J'ai cherché à éviter du mieux possible les « attitudes d'autocensure », par la construction d'une « relation de compréhension » et de démonstration d'empathie (Bajard, 2013, p. 14). Les enquêtées ont été amenées à développer une posture réflexive, comme en témoigne le fait que certaines évoquaient n'avoir jamais réfléchi auparavant à certaines questions abordées lors de l'entretien. Ce dernier pouvait reposer sur un échange naturel et j'ai même été parfois surprise par la découverte d'aspects de la vie de certaines enquêtées que j'ignorais jusque-là.

Cependant, cette approche comporte des limites méthodologiques. J'ai parfois eu conscience d'adopter une posture d'autocensure, notamment en ce qui concerne la première partie *Contexte d'origine et socialisation familiale*. En effet, ces entretiens nécessitaient de s'immiscer, d'une certaine manière, dans l'intimité des enquêtées. Cette difficulté s'ajoutait à une certaine pression vis-à-vis de mon sujet de recherche et de la qualité de ma grille d'entretien. Il est également possible que je n'ai, de manière inconsciente, pas approfondi certaines questions en raison d'une large connaissance de la vie des enquêtées les plus proches. A cela s'ajoute le fait que certaines enquêtées ont pu orienter leurs réponses vers les éléments qu'elles jugeaient pertinents par rapport au sujet de recherche, ce qui a pu conduire à passer sous silence d'autres aspects de leur expérience, qu'elles considéraient moins utiles à évoquer, voire plus difficiles à révéler. Face à ces limites, j'ai tenté d'ajuster progressivement ma posture, puisque certaines questions ont été modifiées ou approfondies au fil des entretiens, en fonction des difficultés repérées dans les premiers échanges. J'ai ainsi gagné en aisance dans ma manière d'aborder mes questions, ce qui a permis d'améliorer le processus de collecte des données au fil des entretiens.

La force de l'entretien de recherche ethnographique réside donc dans sa capacité à recueillir, à un moment donné de la vie des jeunes femmes et de leur expérience, « la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et le monde » (Delory – Momberger, 2019, p. 343, cité dans Bouchetal, 2022, p. 231). Cependant, cette méthode

présente également des limites associées au biais de rappel et aux difficultés de mémorisation.

3.1.5 Profils des enquêtées

Les enquêtées, au nombre de treize, sont des amies plus ou moins proches. Elles ont été contactées via les réseaux sociaux, et ont toutes accepté de passer l'entretien. Nous avons procédé à un appel téléphonique, par souci de connexion internet, d'éloignement géographique ou de disponibilité physique. Cette méthode permet de passer des entretiens dans un temps restreint, sans nécessiter de rencontre physique à un lieu précis. Cependant, le fait de se voir, et surtout en présentiel, favorise davantage la proximité et la confiance, ce qui peut enrichir l'intimité et la profondeur des réponses des participantes.

J'ai cependant passé un entretien collectif physique avec deux d'entre elles, car elles se trouvaient dans la même ville que moi lors de la période de passation. Du fait de leur forte proximité relationnelle, il fut décidé de mener l'entretien dans un parc toutes les trois. Ce choix s'explique par le fait que leur complicité pouvait favoriser l'échange, les amener à se compléter dans leurs réponses. Cependant, il peut aussi réduire la richesse de leurs réponses individuelles et limiter mon investissement dans l'approfondissement de leurs réponses pour éviter que l'entretien ne s'éternise.

Le lien affectif et relationnel entre les enquêtées et moi-même a probablement favorisé leur participation, motivées par la volonté de lui rendre service. Leur connaissance des exigences propres à l'élaboration d'un mémoire de recherche, ainsi que leur intérêt pour le sujet, ont également pu renforcer leur engagement. Le tableau récapitulatif du profil de chacune des enquêtées est disponible en Annexe 2.

Pour le reste de l'analyse, il a été choisi de ne pas anonymiser les villes d'études, en accord avec les enquêtées, afin de faciliter la compréhension des lecteurs et des lectrices sur les trajectoires migratoires. Cependant, leurs prénoms ont été modifiés, afin de respecter leur anonymat.

3.2 Analyse des matériaux à l'aide de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthode utilisée dans cette étude pour faciliter la vérification des hypothèses de recherche. Elle permet de « traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de

complexité » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 299). Dans les prochaines sous-parties seront détaillées les étapes qui permettent de mener à cette analyse.

3.2.1 La phase de pré-analyse du corpus

La pré-analyse est une phase préparatoire qui vise à organiser et rendre exploitable le corpus (Bardin, 2013). Dans le cas présent, le corpus représente le matériau brut que j'ai recueilli, qui se constitue des données issues de onze entretiens semi-directifs individuels, et d'un entretien semi-directif collectif de deux personnes. La pré-analyse a commencé à la suite de la rédaction du cadrage théorique et de la problématisation, puisque cette phase de recherche littéraire a abouti à l'élaboration de trois hypothèses de recherche. Par la suite ont pu être définies les variables observables, basées sur les hypothèses, sur lesquelles « s'appuiera l'interprétation terminale » des données issues des entretiens (Bardin, 2013, p. 126). Une fois le matériau exploitable, c'est-à-dire une fois que les entretiens-semi directifs ont été faits et enregistrés, j'ai pu procéder à la pré-analyse du corpus, qui se compose de quatre sous-étapes successives de préparation à l'analyse décrites ci-dessous.

Dans un premier temps, il fut nécessaire de commencer par retranscrire chaque entretien de manière intégrale pour faciliter la vérification des hypothèses. En effet, la retranscription intégrale permet d'« éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient *à priori* inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 287)⁶. Une fois chaque entretien retranscrit, les documents ont été imprimés afin de faciliter leur manipulation et leur analyse ultérieure.

Dans un deuxième temps, j'ai effectué une lecture flottante de chaque retranscription, ce qui « consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (Bardin, 2013, p. 126). C'est une première phase de lecture libre, qui permet de se familiariser avec le contenu du corpus et de repérer de premières idées, sans directement imposer des thèmes et des sous-thèmes liés aux hypothèses de recherche.

A la suite de cette lecture, j'ai procédé à l'étape de codage. C'est « le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (Holsti, 1969, cité dans Bardin, 2013, p. 134). Dans le cadre d'une étude qualitative, le

⁶ Un exemple de retranscription intégrale de l'un des entretiens réalisés pour cette étude est disponible en Annexe 3.

codage consiste à identifier puis classer des, mots, des phrases, ou des segments de textes de l'entretien, en fonction de leur signification. Ces *verbatim*s sont porteurs d'une idée qui fait sens par rapport aux hypothèses, et constituent des unités d'enregistrement (Bardin, 2013). Pour cela, j'ai repéré dans le corpus les passages qui lui semblaient pertinents vis-à-vis de l'objet de recherche, et les ai mis en évidence en les soulignant à l'aide d'un crayon, en vue de procéder à leur catégorisation.

Dans le cadre de l'analyse de contenu, les catégories représentent « des rubriques ou des classes qui rassemblent » les unités d'enregistrement « sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 2013, p. 150). Ici, le critère de catégorisation est sémantique (Bardin, 2013), c'est-à-dire que les unités d'enregistrement sont regroupées hiérarchiquement sous forme de « thèmes principaux et thèmes secondaires » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 96). Faute de temps, et consciente du biais d'analyse que cela peut entraîner, j'ai directement réalisé la catégorisation sur les imprimés des retranscriptions d'entretiens. Une méthode de surlignage par codes couleurs a été mobilisée, afin de faciliter l'identification visuelle et le regroupement des unités d'enregistrement porteuses de sens commun. Cette méthode m'a permis d'effectuer une analyse transversale et comparative, c'est-à-dire de voir entre les différents entretiens « si une opinion est ou non largement partagée et, si oui, avec quelles nuances » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 299).

3.2.2 L'exploitation du corpus

Grâce à la phase de préanalyse, j'ai pu réaliser la grille d'analyse⁷, qui permet de procéder concrètement à l'analyse du « contenu des entretiens » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 278). Elle représente « un intermédiaire objectif entre le chercheur et son matériau », et est utilisée « systématiquement » pour « l'ensemble des entretiens de l'enquête », afin de favoriser l'organisation et la comparaison de leur contenu respectif « sur une base stable et objective » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 278).

A partir de cette grille d'analyse transversale et comparative, nous pouvons procéder à l'analyse des résultats.

⁷ La grille d'analyse thématique est disponible en Annexe 4.

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

4 Stratégies d'acculturation : reconfiguration ou confirmation du capital symbolique ?

Dans cette partie seront mobilisées transversalement les stratégies d'acculturation décrites dans le cadrage théorique. Elles doivent être comprises comme des idéaux-types qui servent avant tout de repères analytiques plutôt que d'une catégorisation figée.

De la même manière, la nomenclature PCS Ménage de l'Insee (2025b) sera utilisée comme cadre de référence pour situer l'origine sociale des participantes. Il ne s'agit pas d'une classification figée, mais d'un angle d'analyse qui permet d'éclairer le vécu des enquêtées, sans prétendre saisir toute la complexité des trajectoires individuelles.

4.1 La reconfiguration et le réagencement des capitaux culturels, sociaux et symboliques

Hypothèse 1 : L'émigration étudiante en milieu étudiant urbain mène les jeunes femmes d'origine rurale à reconfigurer leurs capitaux culturels, sociaux, économiques et symboliques.

Pour tester cette hypothèse, nous centrerons notre attention sur l'analyse de la reconfiguration et du réagencement des capitaux culturels, sociaux et symboliques. Pour nous concentrer sur l'analyse de ces trois capitaux, nous ne nous intéresserons pas au réagencement du capital économique.

4.1.1 Amorçage du réagencement des capitaux lors de l'arrivée au lycée

Pour certaines enquêtées, la reconfiguration des capitaux culturels, sociaux et symboliques commence avant même l'émigration étudiante, principalement lors de l'intégration au lycée. Le passage à un baccalauréat général les expose à des pairs disposant de capitaux variés, favorisant l'acquisition progressive de nouvelles ressources sociales et culturelles.

Dans le cas de Manon (parents agriculteurs), qui explique « *qu'une grosse étape a été franchie au lycée [d'une ville métropole de 137 000 habitants] en passant d'un collège d'environ 200 élèves à un lycée de 3000 personnes* », elle a progressivement développé ses aspirations sportives présentes depuis l'enfance, en choisissant une section triathlon. Cette orientation fut influencée par deux amies de l'internat qui avaient déjà opté pour cette discipline. Par ce réagencement de son capital social au lycée, Manon (parents

agriculteurs) renforce ses dispositions culturelles incorporées par la socialisation primaire, ce qui oriente ensuite ses choix migratoires et professionnels : *« c'est devenu un hobby extrêmement sérieux [...] au départ, j'envisageais pas forcément mon métier en rapport avec ça, et en fait d'en faire +++ ça m'a donné envie de l'intégrer un peu plus dans mon quotidien ».*

Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) a également réagencé ses capitaux sociaux et culturels en développant des relations amicales lycéennes :

« L : C'est surtout à partir du début du lycée [d'une ville de 10 000 habitants] où il y a eu un peu une cassure [avec le foyer familial] parce qu'il fallait aller dans une ville plus grande, donc évidemment j'ai commencé à avoir un peu plus de liberté. J'ai rencontré des personnes qui avaient une vie familiale complètement différente de la mienne et qui avaient vécu peut-être plus de choses que moi. J'étais peut-être un peu plus dans le conflit avec mes parents, parce que je me rendais compte que le [comportement verbal] qu'ils avaient entre eux et envers [moi], bah c'était pas normal finalement ».

L'entrée au lycée a donc confronté Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) au contraste entre le modèle familial qu'elle avait toujours connu et celui des familles rencontrées à travers ses sociabilités lycéennes. Cette expérience a transformé sa conception du foyer familial :

« L : J'ai appris à reconnaître ce que je veux et ce que je veux pas, du fait des situations un peu délicates que j'ai pu vivre entre mes parents, donc tout ce qui va être disputes, de critiques sur ma manière d'être et de faire les choses, etc, de réussir à comprendre que moi c'est des choses que je ne veux pas m'infliger et que je ne voudrais jamais infliger à mes enfants, et du coup, acquérir une certaine maturité sur ma [manière] de voir le foyer familial ».

Ainsi, Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) a amorcé le développement de nouvelles dispositions culturelles liées à la sphère familiale dès le lycée. Celles-ci se sont ensuite consolidées lors de son émigration étudiante, grâce à son intégration dans de nouveaux espaces sociaux urbains, où elles ont pu être socialement reconnues et durablement incorporées.

4.1.2 L'enseignement supérieur : un moyen privilégié de développer ses relations amicales

L'entrée dans une institution dédiée à l'enseignement supérieur apparaît comme un vecteur central de reconfiguration du capital social.

Dans le cas de Manon (parents agriculteurs) qui affirme que « *[sa vie] maintenant est à Rennes* », l'émigration a favorisé la constitution d'un vaste réseau social et amical. Celui-ci s'ancre autant dans le cadre scolaire que dans ses pratiques sportives d'abord incorporées lors de la socialisation primaire, puis réinvesties et valorisées dans le cadre de la socialisation secondaire au moment de l'émigration étudiante :

« M : C'est vrai que là avec l'ostéo on est vraiment dans des études qui nous intéressent tous, donc on a un centre d'intérêt là-dessus, le sport c'est pareil. Et les collègues de Décathlon c'est parce qu'ils sont sportifs et qu'ils sont drôles [...] c'est surtout ça qui nous lie. »

Elle explique n'avoir conservé que trois ou quatre amitiés issues de son milieu d'origine, ce qu'elle justifie de la manière suivante : « *le problème c'est qu'on n'a pas forcément les mêmes centres d'intérêt, juste on fréquente le même endroit. C'est des amis mais parce que t'es dans le même endroit plus, enfin j'ai l'impression* ». Ses relations actuelles sont au contraire structurées par des pratiques et des valeurs partagées, en particulier autour de la symbolique du sport et de l'humour. Cette intégration sociale a renforcé son sentiment d'appartenance, au point de devenir le socle de son identité sociale et professionnelle. L'ouverture de son cabinet libéral d'ostéopathie en collaboration avec une amie rencontrée durant ses études, illustre concrètement la manière dont l'intégration à des cercles sociaux diversifiés constituent un appui déterminant pour l'insertion et le lancement professionnel, ce qui peut contribuer à adopter une stratégie d'assimilation au milieu étudiant urbain.

Un processus similaire apparaît chez Clarisse (mère employée, père agriculteur) :

« C : Au fur à mesure en fait on se construit une nouvelle famille. Après, la force des écoles d'ingénieurs comme ça qui regroupent le monde agricole, c'est qu'en fait tout le monde a un peu le même parcours et un peu la même famille, du coup tu trouves facilement des personnes avec qui tu peux partager des choses. »

Clarisse décrit ici son intégration dans une école d'ingénieurs agronomes, aux fortes valeurs socialisantes et d'appartenance. Elle s'est constitué un groupe d'amis partageant

des trajectoires sociales et familiales similaires aux siennes, ce qui lui permet de conserver des repères symboliques qui la relie à son milieu d'origine.

4.1.3 Une intégration au milieu étudiant urbain limitée par le fait de loger chez des membres de sa famille

Pour d'autres enquêtées, l'intégration au milieu étudiant urbain est restée limitée, alors qu'il constituait l'un des rares moyens de se créer un nouveau réseau social à leur arrivée en ville.

Le milieu étudiant fut central dans le réagencement du capital social de Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier), qui déclare : « *heureusement qu'il y avait l'école parce que sinon je sais pas si je me serais fait énormément d'amis* ». Partie à Angers pour un BTS en communication, elle logeait chez sa sœur, ce qui a constitué à la fois un soutien affectif et une contrainte dans l'accès à la vie étudiante. Sa proximité relationnelle avec sa sœur a répondu à un besoin lié à une histoire familiale marquée des tensions : « *ça m'a fait plaisir d'être chez [ma sœur et son mari] parce qu'en fait comme tout ce qui s'est passé avec ma mère⁸ m'avait beaucoup impactée, et bah j'avais besoin d'être avec quelqu'un, et notamment ma grande sœur qui savait ce que je vivais* ». Cependant, l'absence d'un logement indépendant a limité son autonomie, impactant l'acquisition de relations amicales et son intégration au milieu étudiant urbain :

Moi : *Ce qui te manquait c'était le côté vie étudiante en fait, l'autonomie de te dire « j'ai mon appart où j'invite des gens » ...*

M : *Ouais et ça je me souviens vraiment me l'être dit. Parce que je commence à me faire des amis et tout, à rencontrer du monde, et en fait tous les soirs je devais tout le temps dormir chez quelqu'un et je me sentais un petit peu gênée, « bah putain, j'ai l'impression d'être celle de trop » mais au final, enfin, je sais que les personnes m'invitaient avec plaisir parce que, bah, j'avais pas d'appartement, mais c'est vrai que t'as envie d'être un peu plus indépendant.*

L'expérience de Léa (mère aide-soignante, père ingénieur) s'en rapproche. Ayant vécu chez ses grands-parents durant ses quatre années d'études, elle a également rencontré des difficultés à nouer des amitiés. Sa première année de médecine fut marquée par l'intensité du travail et de l'esprit de concours, ce qui a laissé peu de place à la

⁸ Mélissa fait référence aux problèmes de santé mentale de sa mère pendant son adolescence.
Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

sociabilisation. Ce n'est qu'en intégrant par la suite l'école d'ergothérapie, avec une « *petite promo, comme une classe* » et une atmosphère « *moins compétitive* », qu'elle a pu se constituer un « *petit groupe d'amis [...] assez restreint* », toutes « *campagnardes* » d'origine, et sans qui l'année « *aurait été plus compliquée* ». Cependant, son temps de trajet quotidien (plus d'une heure de transport pour un trajet aller) et son ancrage au réseau familial tant matériel qu'affectif, ont pu limiter son intégration aux pratiques étudiantes urbaines et freiné le développement d'un sentiment d'appartenance, ce qui peut se traduire par une stratégie de séparation vis-à-vis du milieu étudiant urbain.

4.1.4 Réagencer son capital social via des liens faibles

Partir vivre en ville dans le cadre de ses études peut également être une opportunité de nouer des liens faibles pour réagencer de manière plus durable son capital culturel.

Comme ce fut le cas de Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier) et Léa (mère aide-soignante, père ingénieur), Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur), a rencontré des difficultés à nouer des relations amicales, dû au rythme de l'alternance entre le stage et son école :

« M : Comme je suis alternante, on alterne entre cours, stage, cours, stage, cours, stage et la plupart de mes amies, enfin, les personnes avec qui je me suis rapprochée, elles étaient en apprentissage mais loin, genre Blois, Paris et tout, donc tout le monde était éparpillé, donc personne n'était au quotidien sur Tours donc c'était ... ça commence tout juste. Au bout de deux ans, je commence à avoir mon réseau ».

Cependant Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur) a pu développer des liens faibles, qui se sont révélés être des sources d'opportunités sociales en lui permettant notamment de se procurer un peu d'argent de poche. Elle explique s'être inscrite dans un orchestre où elle y pratique le violon : « *à l'orchestre, je vois d'autres personnes, et y'a une personne avec qui je m'entends vraiment bien, une maman, qui m'a demandé de faire du babysitting donc ça me créé mon petit réseau* ». Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur) a pu mobiliser son capital culturel incorporé et objectivé, soit, la possession et la maîtrise du violon, ce qui lui a permis de développer un sentiment d'appartenance à une autre sphère sociale que celle du milieu étudiant, tout en constituant un repère symbolique qui la relie à son milieu d'origine.

Malgré le sentiment d'appartenance à des groupes sociaux de son école d'ingénieurs agronomes, le partage de centres d'intérêts commun ne suffit pas à maintenir les liens pour Clarisse (mère employée, père agriculteur) :

« C : L'amitié pour moi ça se construit un peu au moment « T » tu vois, on est en train de vivre des choses en commun parce qu'on fait des mêmes études par exemple et tu vois, on les vit ensemble, donc on a des choses à partager. Mais après malheureusement nos chemins se séparent, et on n'a plus forcément d'ancrage commun, et moi ça me ... je suis pas du type à conserver des relations par des messages. Toutes les amitiés que j'avais construites avant le bac, à Angers ensuite à Rennes, bah en fait, ça s'est un peu dissipé ».

Ainsi, Clarisse a développé un fort capital culturel enrichi par ses multiples trajectoires migratoires, tandis que ses relations sociales sont plus contextuelles et lui permettent à la fois de consolider et faire évoluer son capital culturel.

Pour Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), l'émigration en milieu étudiant urbain a constitué un levier de réagencement de ses dispositions culturelles incorporées, et par conséquent de son capital symbolique :

« L : T'as plus d'ouverture aux personnes [en comparaison du milieu rural], t'as plus moyen de parler aux gens avec la fac, mais c'est pas durable, c'est éphémère. Tu vois, les liens qui se créent sont moins profonds et sont moins durables [...] après, ça m'a beaucoup aidée à devenir plus extravertie. Parce que du coup, bah comme à la fac et tout t'as un nombre de personnes que tu rencontres énorme, tu rencontres une personne qui te fait rencontrer d'autres personnes... enfin ça va super vite. Et je trouve qu'en terme d'identité, bah je me suis découverte une identité plus extravertie, moins campagnarde. »

Dans le discours de Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), nous percevons que les relations sociales en milieu rural restent majoritairement centrées sur des groupes d'entresoi limités à des relations déjà connues et établies. En émigrant dans le milieu étudiant urbain, elle s'est intégrée dans des groupes de pairs disposant d'un ensemble de capitaux divers et variés, favorisant le réagencement de son capital symbolique par l'affirmation d'une « personnalité » plus ouverte aux personnes moins familières.

4.1.5 Le développement de l'identité par le réagencement des capitaux culturels et sociaux

Comme Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) l'expliquait précédemment, il peut être plus facile de rencontrer rapidement de nouvelles personnes lorsqu'on part vivre en ville pour ses études. Ces rencontres, ainsi que l'influence des études, peuvent contribuer à modifier la perception que les jeunes femmes ont d'elles-mêmes, ce qui se reflète dans le discours de Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) a d'elle-même : « *en ville, j'ai appris à accepter le silence, accepter le fait d'être seule, à m'accepter moi* ».

Ce processus d'acceptation de soi se retrouve également chez Cassandra (mère serveuse, père cadre), Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), et Coline (mère employée, père plombier), qui expliquent toutes trois que l'émigration en ville leur a permis d'affirmer une nouvelle identité, à travers la reconnaissance de leur « personnalité ». Cassandra (mère serveuse, père cadre) évoque avoir désormais « *moins la sensation de devoir rentrer dans une case* », en références aux normes existantes en milieu rural. Elle s'est par exemple affirmée dans sa manière de s'habiller :

« *C : Quand on est en milieu rural, t'as quand même ce truc où il faut rentrer, fin, tout le monde se connaît, donc dès que c'est un truc un peu plus fluo que d'habitude, tu regardes plus facilement, fin voilà, que quand t'es dans une grande ville chacun se sappe comme il veut.* »

Elle s'est également affirmée dans sa manière d'être et de penser : « *j'ai eu la sensation d'être plus libre, d'être moi, ce qui m'a aidé à mon retour en milieu rural parce que maintenant, j'en n'ai rien à faire, je m'habille comme je veux, je pense comme je veux* ». Cassandra s'est petit à petit détachée de la pression des normes établies en milieu rural et n'a plus peur d'y être jugée : elle se montre telle qu'elle est vraiment. C'est une notion que l'on retrouve également chez Louise (mère vendeuse, père cadre), qui a le sentiment de s'être démarquée des autres : « *je suis très fière d'avoir réussi à partir de chez mes parents [...], d'avoir réussi à devenir une personne qui est différente des autres* », et de ne plus seulement être « *l'enfant de [Parent 1] et [Parent 2]* ». En milieu rural, il est plus facile d'être reconnue en tant que « fille de ». La sociabilisation en milieu étudiant urbain peut reconfigurer les capitaux sociaux et culturels par le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe où des pratiques sont valorisées socialement et où l'on se sent intégré, ce qui permet d'affirmer un capital symbolique propre, indépendant de celui de ses parents.

4.1.6 L'intégration au milieu étudiant urbain et l'évolution des relations amicales du milieu d'origine

Le développement de stratégies d'acculturation qui tendent à l'intégration ou l'assimilation au milieu étudiant urbain permettent aux jeunes femmes d'origine rurale d'affirmer l'identité qu'elles ont développé dans leur réseau amical d'origine.

Prenons l'exemple de Coline (ergothérapeute). Elle est tout d'abord partie en école préparatoire à Angers, où elle a développé peu de relations sociales, tout comme c'était le cas de Léa, car elle travaillait « beaucoup » et manquait d'occasion de sociabiliser. Ainsi, elle explique ne pas avoir bien vécu son année ce qui a limité le développement d'un sentiment d'appartenance à une sphère sociale en milieu urbain :

C : « Ça s'est mal passé cette année-là, j'étais pas bien. La prépa c'était très dur et puis il y a eu l'histoire du COVID avec annulation des concours. C'était vraiment pas une année top pour moi. Donc je voulais repartir sur de nouvelles bases connaître, 'fin, découvrir une ville que je connaissais pas, et Tours c'était la ville la plus proche de chez mes parents où il y avait la formation d'ergo, qui était aussi une des moins chères ».

Le discours de Coline révèle la présence de dispositions culturelles incorporées par la socialisation primaire et familiale. Mais d'un autre côté, on perçoit une volonté de rupture et de reconfiguration de ses capitaux culturels et sociaux. Sa démarche s'avère fructueuse : son arrivée à Tours est une véritable expérience d'émigration, et non plus seulement une mobilité étudiante. L'arrivée en école d'ergothérapie lui a fait ressentir un véritable sentiment d'appartenance, et l'a menée à s'acculturer progressivement par l'intégration :

C : « Quand je suis arrivée à Tours bah, l'ambiance a fait que ... on se met tout de suite dans le bain, il y a les soirées d'intégration, week-end d'intégration, donc t'es attendue, donc c'est ... ça donne plus envie d'intégrer la vie étudiante [...] je me sentais plus à ma place en arrivant en ergo ».

Cette émigration lui a permis de se retrouver avec des personnes qui partagent des aspirations communes, tout comme Manon (parents agriculteurs) et Clarisse (mère employée, père agriculteur), en comparaison de son réseau amical d'origine : « en fait, c'est le fait de retrouver du monde qui veut faire la même chose que moi dans la vie, voilà, parce

qu'au au lycée mes copines elles n'étaient pas du tout dans le même état d'esprit, donc, je me sentais un peu « extraterrestre » [petit rire] ».

Comme Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), nous percevons également le rôle de la socialisation étudiante urbaine dans la construction identitaire de Coline, en lui permettant de découvrir la ville et ses pratiques culturelles, tout en favorisant des interactions sociales nouvelles : *« ça m'a permis de découvrir les sorties, l'aspect culturel aussi d'un vrai centre-ville ... de s'ouvrir aux autres et s'ouvrir à soi-même aussi. Enfin, je pense que c'est ce que m'a permis de vivre dans une grande ville »*. Nous observons une reconfiguration partielle de ses capitaux culturels et sociaux, mais aussi de son capital symbolique, puisque la socialisation secondaire a favorisé l'affirmation d'une nouvelle identité et la valorisation de dispositions culturelles dans différents espaces sociaux, tout en lui permettant d'acquérir de nouvelles compétences et pratiques incorporées par son intégration dans des réseaux amicaux étudiants : *« ça m'a permis de me connaître davantage et pas de vivre à travers ce que mes parents voulaient que je sois »*. Ce processus d'émigration est un moyen de trouver sa place dans son réseau amical d'origine, car chaque personne peut évoluer individuellement et accumule des capitaux à travers ses propres expériences associées à la socialisation secondaire :

C : Même si au lycée mon groupe d'amis, bah, des fois je me sentais plus trop à l'aise parce qu'on évoluait plus en fait, là maintenant on a toutes changé, on a toutes trouvé nos voies professionnelles, donc on s'est affirmées, et je trouve que nos liens sont plus forts maintenant qu'ils ne l'ont été au lycée. Parce qu'en fait, moi je me sentais trop étriquée au lycée, d'être tout le temps avec le même type de personne je ... bah je me sentais stagner quoi ».

Nous retrouvons exactement le même discours chez Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), qui illustre comment la socialisation étudiante en milieu urbain contribue à redéfinir les relations amicales de leur milieu d'origine. Bien qu'elle ait conservé son réseau amical d'origine, elle perçoit désormais des différences marquées, notamment avec celles et ceux qui n'ont pas vécu d'expérience migratoire significative. Selon elle, ces différences se manifestent dans la *« maturité »*, et le *« comportement »*, où certaines restent ancrées dans des habitudes et attitudes qu'elle qualifie de *« campagnardes »* et pas *« adaptées à la ville »*. Utilisant son langage professionnel de psychologue, Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) explique sa vision des choses :

« L : En termes d'élaboration psychique, de réflexion, de flexibilité mentale etc, je trouve que c'est moindre par rapport à ceux qui sont partis faire des études, la

réflexion est beaucoup moins poussée, elles restent terre à terre avec la campagne ».

Le témoignage de Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) montre un écart de capitaux culturels et symboliques avec ses relations amicales d'origine. A travers la socialisation secondaire étudiante, Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) a développé son capital culturel institutionnalisé et son capital culturel incorporé. Son capital social a été réagencé de manière temporaire, mais il lui a permis de développer son capital culturel, d'où le fait que Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) ait davantage développé de liens faibles que de liens forts lors de son émigration en ville.

Cette notion liée à la maturité se retrouve également dans le discours de Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), qui explique que son émigration en milieu étudiant urbain a entraîné une mise à distance de ses relations amicales d'origine :

***L :** Quand je suis rentrée en LEA [Langues Étrangères Appliquées], j'ai commencé à me détacher de ce groupe de potes, parce que je me suis rendue compte qu'on avait plus la même vision des choses, et j'ai rencontré des personnes qui avaient grandi dans un milieu urbain et qui se rapprochaient d'une mentalité vers laquelle je me dirigeais aussi.*

***Moi :** Quel type de mentalité ? D'ouverture d'esprit tu veux dire ?*

***L :** Ouais, et une façon aussi de voir les choses peut-être un peu plus grandes contrairement aux personnes que je pouvais côtoyer.*

***Moi :** Donc en termes d'ambition ?*

***L :** Ouais, et même de comportement et de maturité.*

Par la socialisation urbaine étudiante, Louise a reconfiguré son capital culturel incorporé, par une nouvelle manière de penser et de se comporter valorisées socialement, ce qui lui a permis de développer un fort sentiment d'appartenance et le sentiment d'être reconnue par ses pairs. Elle reconfigure donc son capital social, par son intégration et son sentiment d'appartenance à un réseau d'amitiés urbain. Son parcours d'études dans les métiers voués aux langues étrangères génère un nouveau capital symbolique, voué à la mobilité géographique, à l'acquisition d'expériences personnelles, scolaires et professionnelles valorisées socialement : elle est partie un an aux Etats-Unis pendant sa 3^{ème} année de licence, ensuite sur Brest pour ses deux années de Master en stage alterné sur Paris, puis vient d'être admise dans une école de journalisme sur Paris, ville dans

laquelle se trouve également des amies du réseau étudiant qu'elle a acquis lors de ses années de licence à Tours.

Du côté d'Amélie (mère employée, père agriculteur), le réagencement de ses capitaux fut modérée et temporaire. Elle est partie en BTS Métiers du végétal, puis a enchaîné sur un bac+3. Comme pour Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur), le rythme scolaire était en alternance, qu'elle effectuait le plus souvent dans son milieu d'origine. Il s'agit donc moins d'une émigration que d'une mobilité étudiante. Elle a tissé des liens au cours de ses études, mais qui n'ont pas pris la forme de liens forts, et qui n'ont pas entraîné de transformation de ses capitaux :

« A : Je pense que ce qui m'a aidée [à ne pas regretter la vie en ville], c'est que mes amis aussi sont partis de cette ville, parce qu'ils sont revenus aussi chez les parents. Donc c'est pas comme si tout continuait là-bas, alors que moi, j'étais revenue. Là, ça m'aurait peut-être fait un peu plus de peine ».

Son expérience en milieu étudiant urbain induit principalement l'acquisition d'un capital culturel institutionnalisé par l'obtention d'un diplôme reconnu, facilitant son insertion professionnelle future. Quant au capital social, nous percevons davantage un réagencement temporaire qu'une reconfiguration à proprement parler.

Dans cette partie, nous avons pu voir que la socialisation étudiante urbaine conduit à un réagencement des capitaux par le partage de pratiques culturelles avec des personnes qui disposent de trajectoires de vie similaires. Nous parlons davantage de reconfiguration lorsqu'elle permet l'émergence d'un nouvel habitus et la construction d'un capital symbolique propre, indépendant du milieu familial. Certaines contraintes pratiques, comme le manque de logement individuel ou le rythme des formations en alternance, peuvent limiter ces changements, tandis que la participation à plusieurs sphères sociales offre davantage d'opportunités de développement et de reconnaissance sociale.

Pour appréhender la reconfiguration et le réagencement des capitaux de ces jeunes femmes, il est essentiel de prendre en compte le rôle de l'origine sociale. Comment l'origine sociale peut-elle impacter la reconfiguration et le réagencement des capitaux ?

4.2 Le rôle de l'origine sociale sur la reconfiguration des capitaux culturels, sociaux et symboliques

Rappel de l'hypothèse 2 : L'origine sociale conditionne le type de migration expérimentée par les jeunes femmes d'origine rurale ainsi que le vécu lié à cette migration.

Dans la partie précédente, nous n'avons presque pas mobilisé les discours de Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques) et de Sophia (mère professeure documentaliste, père pâtissier). En effet, toutes deux disposent d'un fort capital culturel de départ. Contrairement aux autres enquêtées, leurs parcours révèlent moins de véritable stratégie d'acculturation vis-à-vis du milieu étudiant urbain. En effet leur arrivée en ville s'inscrit davantage dans une continuité que dans une rupture de leurs dispositions culturelles incorporées par la socialisation primaire familiale. Dans leur discours, nous ne percevons pas de reconfiguration profonde de leur style de vie, par exemple en termes de goûts, de loisirs, ou de réseaux amicaux. Elles ont découvert le monde étudiant urbain, dont les pratiques partagées ont fait résonance avec leur capital culturel de départ, ce qui a facilité leur assimilation, déjà amorcée lors de leur enfance et adolescence. Pour mieux comprendre la manière dont les enquêtées reconfigurent leurs capitaux et vivent l'expérience de migration, il semble donc nécessaire de s'intéresser à leur origine sociale.

4.2.1 Origine sociale, origine géographique des parents et trajectoires migratoires

Parmi les jeunes femmes interrogées, Sophia (mère professeure documentaliste, père pâtissier) et Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques) font parties des trois seules qui ne sont pas issues du milieu dans lequel elles ont grandi. De plus, elles sont respectivement issues de la fraction inférieure de la classe supérieure, et de la fraction supérieure de la classe moyenne. L'association de ces caractéristiques suppose qu'elles possèdent un fort capital culturel de base, ce qui se perçoit dans leurs discours.

En effet, leurs parents, néo-ruraux, ont grandi en milieu urbain et ont effectué leurs études dans des grandes villes métropoles. Cette émigration est due à une mutation contrainte de leur parent enseignant, qui a également mené à l'émigration de leur partenaire respectif. Sarah (mère cadre, père professeur) est également la seule dont les deux parents disposent d'un diplôme de niveau bac+5.

Ses parents disposent des codes de l'enseignement supérieur et ils ont davantage conscience de problématiques liées à l'insertion professionnelle. Sarah (mère cadre, père professeur) a toujours eu des aspirations professionnelles exigeantes, et évoque un rejet

des personnes qu'elle a côtoyé tout au long de son parcours scolaire, car elle se sentait en décalage avec eux :

« S : A partir du collège, j'ai commencé à sentir une différence entre mes amis du lycée qui avaient toute leur famille sur place et qui connaissaient un peu que cet endroit et le discours de mes parents de me dire « bah c'est une campagne un peu fermée et nous on vient d'ailleurs on est un peu des étrangers et tout » ».

C'est une notion également relevée dans le discours de Sophia (mère cadre, père professeur) :

« S : Cette pluralité sociale on la retrouve beaucoup moins à la campagne (...) quand j'étais jeune, je me sentais pas toujours en phase avec les autres sur ça et en ayant déménagé en ville, je me suis plus retrouvée en phase avec tout ce que j'ai toujours eu comme éducation ».

Contrairement aux autres, Sarah (mère cadre, père professeur) et Sophia (mère professeure, père pâtissier) ont exprimé dès la fin du lycée des envies de forte mobilité géographique. Elles ont eu l'envie et ont moins été freinées à s'éloigner du domicile familial. Ce phénomène se retrouve également dans les habitudes liées à l'enfance de Sophia (mère professeure, père pâtissier) explique avoir été sensibilisée dès son enfance à l'utilisation semi-autonome du train, pour se rendre en milieu urbain :

« S : Quand j'étais plus petite avec mon frère on prenait beaucoup le train. On allait en vacances chez nos grands-parents à Lille, ou du côté de Nantes, et nos grands-parents ne faisaient pas le trajet pour nous ramener, ils nous mettaient dans le train et on revenait tout seuls ».

A travers la socialisation familiale, Sophia a développé une forme d'aisance à se déplacer, à travers d'autres modes de transports que la voiture. A contrario, Clarisse (mère employée de banque, père agriculteur) me disait pendant notre échange : *« Nos parents nous poussent moins à partir, [et notamment d'aller] à l'étranger »*. Par exemple, elle me confie s'être restreinte de partir au Canada pendant ses études, qui les obligeait à partir pendant une année, car elle avait *« trop peur de parler anglais »*. Bien qu'elle ait tout de même choisi le Québec français, elle regrette aujourd'hui de ne pas avoir surmonté sa peur de partir dans un pays qui ne partage pas sa langue. La mobilité géographique et l'ouverture à d'autres cultures, moins présentes dans le vécu de certains parents issus de la classe moyenne, mais surtout populaire, ne font donc pas partie du capital culturel transmis à leurs enfants.

4.2.2 Origine sociale et trajectoires de mobilité étudiante

Parmi les enquêtées, on observe des différences entre les choix géographiques et scolaires, en lien avec l'origine sociale des parents. Tout d'abord, Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques) et Sophia (mère professeure-documentaliste, père pâtissier) ont rapidement voulu émigrer dans de grandes villes métropoles, et ne ressentaient pas le besoin de rester près du foyer familial. De son côté, Sophia (mère professeure, père pâtissier) a émigré à Tours, ville d'étude la plus proche de sa commune d'origine, où elle a obtenu une place en faculté d'histoire :

« S : A la base moi j'avais demandé à faire mes études à Lille ou à Rennes. A Lille, j'avais demandé une école de journalisme, que je n'avais pas eu. J'avais aussi demandé à faire sciences politiques à Rennes et en fait j'ai pas été prise non plus. Finalement, j'ai été prise à Tours. J'ai été dans la ville où j'ai été prise en fait. »

Pour Sophia, cette trajectoire est davantage une contrainte qu'un choix : *« Je me disais, quitte à faire des études et partir, autant le faire vraiment. Couper vraiment. Et, voilà, je sais pas, j'avais besoin de ça. Et je savais aussi que j'allais pouvoir avoir plus d'opportunités dans des plus grandes villes »*. Par la possession d'un fort capital culturel de départ, Sophia ne percevait pas d'intérêt personnel à choisir une ville d'études proche de chez ses parents. Rester à proximité aurait limité les opportunités d'acquérir davantage de ressources culturelles et sociales.

C'est également le cas de Sarah (mère cadre, père professeur), qui *« [voulait] depuis petite partir dans une très grande ville, ça [la faisait] rêver »*, comme ses parents l'ont fait pour leurs études. Partir dans une grande ville métropole constituait un moyen de rupture franche avec son milieu d'origine face *« au rejet de la campagne, [puisque] Saint-Etienne et Clermont ça restait un peu des annexes de [sa commune d'origine] »*.

En émigrant, Sarah souhaitait développer un tout nouveau réseau social qui correspondait davantage à son identité culturelle : *« je voulais pas être avec les gens du lycée, j'avais envie de nouveauté quoi, parce qu'au lycée on se connaissait tous et que j'en avais marre de l'ambiance entre nous »*. Partir relativement loin du domicile familial, dans une grande ville métropole, est un moyen de rencontrer davantage de personnes différentes et donc d'enrichir un capital culturel de départ déjà élevé. Ainsi, elle développe une forte stratégie de séparation vis-à-vis de son milieu d'origine, qui est le milieu d'accueil de ses parents.

Nous observons une différence de vécu migratoire entre Sarah (mère cadre, père professeur) et Mélissa (mère employée de banque en situation d'invalidité, père menuisier). Mélissa partage avec Sarah le même sentiment vis-à-vis de son lycée, où « *tout le monde se connaissait un peu trop à [son] goût* ». Lorsqu'elle a émigré, elle explique avoir eu davantage de difficultés à s'intégrer au monde étudiant urbain :

« M : Je me suis plus comparée aux autres dans le sens où tu vois plus de monde, donc tu vois plus de diversité, et du coup tu ... enfin moi perso je sais que je me suis beaucoup plus comparée, que ce soit physiquement ou psychologiquement tu vois. Je dis pas que j'avais plus confiance en moi avant, mais par contre, je me comparais beaucoup moins aux autres. Enfin je doutais moins ».

Contrairement à Sarah, qui disposait d'un fort capital culturel et voyait l'émigration comme une opportunité d'émancipation, le capital symbolique de Mélissa reposait principalement sur un réseau social de proximité dans lequel elle se sentait reconnue et valorisée. Lors de sa mobilité étudiante, Mélissa a perdu cette reconnaissance. Elle s'est retrouvée confrontée à des pairs possédant des ressources sociales et culturelles peut-être plus valorisées en milieu urbain. L'expérience migratoire de Sarah diffère, car ses repères symboliques ne sont pas ancrés dans la socialisation rurale, ce qui lui permet de s'en détacher et de mobiliser pleinement son capital culturel en milieu étudiant urbain.

Dans le discours des autres enquêtées, nous percevons également moins cette envie de mobilité géographique, où l'on retrouve davantage des critères de proximité et de praticité. Tel est le cas de Léa (père ingénieur, mère aide-soignante), dont les parents ne sont pas issus de son milieu d'origine, tout comme Sarah (mère cadre, père professeur) et Sophia (mère professeure, père pâtissier). Ils ont grandi dans la ville de Tours, à 1h30 en voiture de sa commune d'origine. Leur émigration est due à une opportunité professionnelle saisie par son père avant leur naissance, qui souhaitait rester à proximité de son propre foyer familial. Le domicile des grands-parents de Léa constituait donc une ressource à saisir du point de vue de ses parents :

« L : Vu que direct [mes parents] se sont dit Tours c'est à côté, je pense qu'ils voyaient un intérêt du fait que je reste pas trop loin, je pense que ça les rassurait et puis le fait qu'il y ait la famille, bah du coup on s'est même pas posé la question, j'ai même pas cherché ailleurs ».

Elle explique que ses parents l'ont « *bien poussée à ne pas prendre de logement, ce [qu'elle comprenait]* ».

L'émigration à Tours a permis à Léa d'entretenir les relations familiales, tout en bénéficiant de la solidarité familiale. C'est une disposition fortement incorporée, puisqu'« *il y avait déjà [sa] sœur sur Tours qui logeait aussi chez [ses] grands-parents* ». Léa restait dans un environnement familial, d'autant plus qu'elle qualifie Tours comme une ville « *à taille humaine* », soit, accessible, familière, rassurante, où l'on peut avoir des repères, s'identifier et trouver sa place.

4.2.3 Origine sociale et expériences différenciées de l'éloignement et de la solitude

Jusqu'à maintenant, nous avons vu Mélissa (mère employée de banque en situation d'invalidité, père menuisier) et Léa (père ingénieur, mère aide-soignante) ont pu bénéficier des ressources familiales pour soutenir le capital économique de leurs parents. Cela a également constitué un facteur de réassurance, leur permettant de mieux faire face au sentiment de solitude, comme dans le cas de Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) : *Ça me rassurait d'avoir des gens que je connaissais, je t'avais toi⁹, y avait Laure¹⁰, même si on se parlait plus en soi, mais voilà, elle était là, je la connaissais quand même, et y avait Robin¹¹ ».*

Le fait de disposer de relations issues du même milieu d'origine, confrontées à une expérience migratoire similaire, constitue un repère pour celles qui disposent moins de capital culturel que les autres. C'est également le cas de Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) qui a rencontré des difficultés à gérer la solitude lors de son arrivée en ville. Elle décrit les stratégies qui lui ont permis de s'intégrer progressivement au monde étudiant urbain, également basées sur des repères symboliques issues de son milieu d'origine :

« L : Au début c'était très difficile, j'avais l'impression de me retrouver seule. Mes parents m'ont énormément soutenue, ils m'appelaient souvent. J'avais des amis du lycée qui étaient dans la même ville que moi, donc on essayait de se voir au moins une fois dans la semaine, et des copines qui venaient me voir sur Tours de temps en temps, on se parlait énormément par message aussi. Puis j'ai fini par aller boire

⁹ Amitié qui date du collège. Elle et moi avons émigré dans la même première ville d'étude.

¹⁰ Prénom modifié. Ont pratiqué la danse ensemble lors de leur adolescence et ont été amies au lycée.

¹¹ Prénom modifié. Se connaissaient du lycée. Ont fait la même première année d'étude.

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

des verres avec les gens qui étaient dans mon groupe de [travaux dirigés], donc petit à petit, je me suis sentie mieux ».

Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques) a également ressenti la solitude, mais pas immédiatement à son arrivée en ville. Elle explique avoir rapidement tissé des liens au cours de sa première année de prépa, qualifiant cette transition comme « *euphorique* », car elle se sentait préparée à la décohabitation vers la ville. Cependant, au fil de l'année, le sentiment de solitude a progressivement émergé :

« S : Les premiers mois c'était vraiment trop bien j'étais trop contente d'être dans une ville où y avait des trucs à faire, je sortais et tout, et en fait je me suis dit « bon meuf t'es quand même dans une prépa donc il faudrait que tu bosses un peu », et du coup je me suis mise dans un rythme de travail et je l'ai vécu vraiment pas bien, parce que je me sentais vraiment pas bien d'être toute seule, genre, dans mon logement et tout ... tu sais des fois tu passes toute la journée toute seule et tu parles à personne, et ça c'est dur en fait un peu »

Nous constatons que Sarah (mère cadre, père professeur) s'est rapidement intégrée à la vie étudiante urbaine par la création rapide de relations sociales. La solitude qu'elle a pu ressentir était principalement liée au temps passé à travailler seule pour être plus productive, tandis que ses relations étaient essentiellement tournées vers les festivités étudiantes urbaines. Cette socialisation facilitée par la socialisation primaire familiale se retrouve également dans le discours de Sophia (mère professeure, père pâtissier), qui explique n'avoir « *jamais eu de mal à [se] faire des amis, [elle veut] être très sociable tout de suite quand [elle rencontre] de nouveaux groupes de personnes* ».

La manière dont les jeunes femmes s'intègrent au monde étudiant urbain dépend en grande partie des dispositions culturelles incorporées dès l'enfance. Celles qui ont expérimenté la mobilité géographique au cours de la socialisation primaire disposent d'un capital culturel qui facilite leur intégration, voire leur assimilation à ce milieu. A l'inverse, celles qui disposent de capitaux culturels et sociaux centrés sur les relations familiales et de proximité, rencontrent davantage de difficultés à s'intégrer aussi rapidement, voire à s'intégrer pleinement. Elles développent des stratégies de compensation en s'appuyant sur des repères sociaux familiers, mais également symboliques, par le partage du même milieu d'origine et d'une expérience migratoire similaire. Leur rapport à la mobilité repose davantage sur la recherche de familiarité et de sécurité, qui leur servent de base à l'apprentissage progressif de nouvelles aptitudes culturelles et sociales.

4.2.4 Le rôle du capital culturel parental et de la maîtrise des codes scolaires dans les trajectoires migratoires

L'origine sociale joue un rôle déterminant dans le choix du parcours d'études des jeunes femmes issues des milieux ruraux.

De son côté, Clarisse (mère employée de banque, père agriculteur), explique avoir ressenti l'importance de « *bien travailler* » dès le plus jeune âge, et avoir toujours été activement soutenue par sa mère dans ses recherches tout au long de son parcours scolaire : « *j'avais quand même la chance d'avoir une mère qui était très présente pour tout ce qui était devoirs, donc on était quand même bien suivies à la maison, il fallait que ça marche quoi, fallait que ça roule* » et explique que ses parents lui ont toujours laissé l'opportunité de se consacrer pleinement aux devoirs scolaires : « *j'étais pas impliquée dans la ferme dans le sens où j'aidais pas par exemple mon père le soir après l'école, le collège ou le lycée, donc en fait j'avais du temps pour moi pour travailler* ».

Dans le cas de Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), c'est davantage l'école qui l'a poussée à partir faire des études, plutôt que ses parents. Elle avait la sensation qu'on ne lui avait « *jamais présenté d'autres options* » que les études supérieures, ce qui illustre la socialisation féminine différenciée dans le milieu scolaire, particulièrement en milieu rural, où les opportunités professionnelles et d'études sont plus limitées pour les jeunes femmes. Du côté de ses parents, elle explique un manque d'investissement de son père qui n'a pas les codes de l'enseignement supérieur :

« *L : Bon mon père il s'en fichait un peu enfin je veux dire ça l'intéressait pas beaucoup les études supérieures parce que ... enfin je pense que ça l'intéresse pas dans le sens où c'est quelque chose qu'il ne connaît pas et ça l'intéresse pas de connaître davantage.* »

Le manque d'investissement de son père fut plus ou moins compensé par les encouragements de sa mère, peut-être appuyée par une fierté sociale qu'elle pouvait tirer des études de sa fille : « *ma mère elle était assez investie je dirais, surtout, bah ...en fait je sais pas si c'était plus de l'investissement ou juste le fait de pouvoir dire aux gens « Ah ma fille elle est en études de médecine » tu vois* ».

La confiance accordée à l'école joue un rôle important dans les trajectoires scolaires. Louise par exemple, se basait sur les conseils de l'école, tout comme Manon (parents agriculteurs), qui affirme : « *si t'es bon à l'école, personne te dit « va faire un BTS*

plomberie » [ton humoristique] ». Clarisse (mère employée de banque, père agriculteur) illustre ce mécanisme : « j'étais bonne à l'école donc ma mère m'a dit t'as les capacités de faire de grandes études », ce qui l'a amenée à faire un baccalauréat scientifique, un diplôme de niveau bac+5, puis un travail de thèse dans le domaine de l'agroalimentaire. Ces témoignages montrent que les parents valorisent les études équivalentes au bac +5 lorsque leurs enfants en ont les capacités et que l'école joue un rôle important dans la manière dont les jeunes choisissent leurs trajectoires. Coline l'a ressenti pendant ses années lycée, qu'elle n'a pas bien vécu : « j'aimais pas trop les cours moi, j'apprenais des trucs que je comprenais pas et les profs à cette époque-là, si t'étais un bon élève bah super, si t'étais un mauvais élève je t'avais un peu dans le nez quoi ».

Les parents qui disposent d'un plus fort capital culturel institutionnalisé orientent plus facilement leurs enfants dans leurs choix d'orientation. C'est le cas de Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur de musique), car sa mère « *[lui avait] dit de regarder [la formation d'éducatrice de jeunes enfants]* », considérée comme un bagage culturel supplémentaire, pouvant également faciliter ses chances d'accéder ensuite aux masters de l'enseignement. Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques), fut également significativement influencée par ses parents, car elle explique avoir été socialisée dès le plus jeune âge à viser des études équivalentes au bac+5 :

« S : La logique de mes parents c'est : il faut faire des grandes études pour ensuite, si tu veux faire un boulot qui est moins qualifié tu peux, mais c'est bien d'avoir fait des grandes études avant comme ça au moins euh ... bah tu peux toujours après bifurquer, t'as quand même un bagage »

En fonction du positionnement des parents et de leur origine sociale, les logiques migratoires et de parcours d'études des jeunes femmes d'origine rurale sera différent. La mère a un positionnement d'autant plus important pour les jeunes femmes qui disposent d'un plus faible capital culturel de départ, notamment celles issues de la fraction inférieure de la classe moyenne ou de la fraction supérieure de la classe populaire.

4.2.5 L'acquisition du rôle de transmettrice culturelle chez les primo-accédantes

Dans le discours des enquêtées, nous repérons que le phénomène d'émigration et d'acculturation des primo-accédantes¹² d'origine populaire les amènent à acquérir un rôle de transmission culturelle vis-à-vis de leurs petits frères. Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) l'explique de cette manière :

¹² Les primo-accédantes sont les premières de la famille nucléaire à faire des études supérieures.

« Moi : Et quand ton frère a commencé ses études, est-ce que tu l'as aidé ? C'est plus tes parents ? Ou il s'est débrouillé tout seul ? »

« L : Bah ouais, pour le coup euh [petit rire], mon frère m'a dit « arrête tu ressembles à maman », parce que j'ai un peu pris mon frère sous le coude. C'est moi qui ai fait la visite d'appartement, enfin, on a trouvé l'appartement ensemble avec mon père, euh ... ma mère pouvait pas venir alors on a visité l'appartement tous les deux, mon frère était pas là non plus ».

Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) a soutenu ses parents et son frère dans les démarches liées à sa mobilité étudiante. Elle joue ainsi le rôle de transmettrice culturelle. Elle a également ressenti une certaine pression sociale à réussir par rapport à son frère, étant la première à quitter le foyer familial, mais aussi à poursuivre des études supérieures :

« L : Même si mes parents ont été hyper soutenant, genre j'ai toujours fait les choses pour moi, mais c'était aussi pour rendre fiers mes parents tu vois. Genre mon frère il fait pas du tout [des études] pour rendre fiers mes parents [...] en plus je suis la première tu vois, donc faut donner quoi, faut réussir ».

Quant à Louise, (mère employée en situation de précarité, père ouvrier), au-delà d'être une transmetteuse, elle devient un véritable relais culturel pour son frère :

L : J'ai vraiment pris les choses en main parce que je savais que ma mère allait pas le faire. Mon père, je sais qu'il s'en fiche. Ma mère, depuis que [mon frère] est rentré au lycée, elle fait que de me dire qu'elle redoute cette étape [où il va peut-être partir] [...] dès que mon frère a une question, il sait qu'il peut se tourner vers moi. Je lui ai dit que s'il avait besoin je pouvais poser une journée et aller faire les visites avec lui parce que visiblement c'est pas prévu que mes parents aillent faire des visites avec lui à Tours ».

Ce qui dit Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) ne se reflète pas dans le discours de Sophia (mère professeure, père pâtissier), qui dispose d'un capital culturel de départ plus important. Sa mère connaît les démarches matérielles liées à l'installation en milieu urbain, car elle y a été socialisée : *« ma mère elle a toujours eu cette philosophie de me laisser faire, fin elle a toujours voulu que ça soit moi qui fasse les papiers administratifs etc, bien sûr elle m'a expliqué, elle me montrait, mais elle a toujours voulu que ça soit moi qui les gèrent pour pouvoir le faire toute seule après »*. Sophia explique également que son frère s'est débrouillé relativement seul dans ses démarches, et qu'elle

n'a pas eu besoin de l'accompagner : *« il s'est un peu démerdé je crois pour son logement, il était avec des potes. C'est lui qui a fait un peu tout seul je crois »*.

En émigrant, Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) et Léa (mère vendeuse, père ouvrier) ont dû acquérir des capacités de « débrouillardise ». Le capital culturel qu'elles ont développé à travers le processus de socialisation secondaire leur a permis de se constituer des ressources culturelles et symboliques en milieu urbain. Ainsi, les jeunes femmes primo-accédantes et d'origine populaire peuvent devenir des ressources mobilisées au profit de leur famille parfois moins familiarisée avec les pratiques symboliques urbaines, d'autant plus en cas de mauvais climat familial.

Dans le cas d'Élodie (parents agriculteurs), également primo-accédante, on observe une forme d'autonomisation précoce liée à l'instabilité économique de ses parents, qu'elle a perçue dès l'adolescence. Elle a développé relativement tôt son indépendance matérielle, financière et psychologique afin de limiter les responsabilités parentales :

« E : J'ai rapidement cherché des petits boulots pour être indépendante financièrement et que mes parents m'aident moins. Je ne voulais pas être trop aidée par rapport à mes frères, il fallait un équilibre. En plus, je voyais que toutes les démarches liées à mon installation en ville stressaient mes parents, alors je leur disais : « je gère, j'y vais toute seule » ».

En poursuivant des études supérieures, Élodie (parents agriculteurs) prend conscience que celles-ci impliquent davantage d'apports financiers que pour ses frères, restés dans le milieu agricole familial. C'est également le cas de Manon (parents agriculteurs) qui a perçu dès son adolescence des difficultés liées aux conditions de travail de ses parents : *« mes parents ont acheté un appartement, car avec un dossier d'agriculteurs, c'était assez compliqué de louer en ville. Ils ont préféré investir pour les cinq années où j'y étais »*. Manon (parents agriculteurs) prend conscience de cet investissement et mobilise les ressources sociales acquises pendant ses études pour limiter la charge économique de ses parents : *« comme mes parents payaient assez cher pour l'appartement, pour les soulager financièrement j'ai chopé un collègue de classe pour qu'il se mette en coloc avec moi, et il a accepté »*. De plus, nous percevons que la gestion des tâches domestiques dès l'enfance et l'expérience de l'internat ont permis à Manon d'acquérir très jeune un habitus d'indépendance, ce qui illustre une socialisation précoce à l'autonomie, et dont le positionnement de la mère semble avoir été central :

« M : Les parents ils travaillaient, alors au début, ma mère elle nous disait juste « oh bah faites le dessert » [...] avec mes sœurs on était « full » autonomes, fin', on

faisait déjà à manger chez nos parents on avait 12 ans, donc en vrai c'était pas trop compliqué de partir, en plus on était à l'internat au lycée donc pareil faut se gérer ».

Les jeunes femmes d'origine rurale, issues de la fraction inférieure de la classe moyenne ou de la classe populaire peuvent être plus facilement conduites à s'autonomiser de manière précoce. C'est le cas lorsqu'elles prennent conscience des contraintes et des difficultés professionnelles de leurs parents, avant d'expérimenter le phénomène migratoire, ce qui les prépare davantage à quitter leur milieu d'origine.

4.2.6 Les effets de la socialisation culturelle durant l'enfance et l'adolescence

Tout au long de l'analyse de l'hypothèse 2, nous avons pu observer comment le mode de vie culturel des enquêtées durant l'enfance structure leur trajectoire migratoire, en lien étroit avec leur origine sociale. Des différences apparaissent clairement entre les enquêtées issues de la classe supérieure et de la fraction supérieure de la classe moyenne, et celles issues des fractions inférieures ou de la fraction supérieure de la classe populaire, dans les types d'activités culturelles pratiquées durant l'enfance.

Sarah (mère cadre, père professeur de mathématiques) a pratiqué de nombreuses activités sportives : *« j'ai fait à peu près tous les sports qui existent au monde, j'ai fait du tennis, de l'art du cirque, de la gym, de l'athlétisme [...] de la danse, du judo »*, et quelques activités artistiques : *« j'ai fait de la musique et du solfège pendant toute ma primaire, c'était carrément mes parents qui nous avaient inscrit, je détestais ça... en 6^{ème} j'ai arrêté, et j'ai fait de l'art plastique, ça c'était vraiment moi qui voulais »*. Il en va de même pour Sophia (mère professeure-documentaliste, père pâtissier), qui a expérimenté de nombreuses activités sportives : *« en club, j'ai fait du judo, du trampoline, de la gym, de l'escalade et plus tard, du foot »*, ou de Cassandra (mère serveuse, père cadre) qui pratiquait *« de la danse, du chant et du piano [...] environ 10 heures par semaine »*. Marine (mère éducatrice de jeunes enfants, père professeur de musique), qui présentait des difficultés à nouer des relations amicales dû au rythme de l'alternance, illustre comment le capital culturel incorporé et objectivé via sa pratique musicale a pu contribuer à renforcer son intégration progressive en ville : *« La musique et l'orchestre ça a été un pont dans mes relations [...] pour moi, les activités extra-scolaires ça aide vraiment à s'insérer dans une ville »*. Les familles aux forts capitaux culturels valorisent fortement la découverte d'activités physiques et artistiques dans des institutions extérieures à l'école, ce qui multiplie les moyens d'intégration sociale en ville.

Pour les jeunes femmes de la fraction inférieure de la classe moyenne et de la fraction supérieure de la classe populaire, nous retrouvons davantage d'activités culturelles liées à des relations de proximité. Par exemple, Amélie (mère employée de banque, père agriculteur en reconversion) pratique le théâtre depuis son adolescence grâce à « *une copine qui en faisait quand [Amélie était jeune], qui a commencé tôt parce que ses parents y sont depuis un moment* », tout comme Manon (parents agriculteurs), qui a pratiqué le théâtre jusqu'à son adolescence dans une association locale où certains membres de sa famille étaient impliqués. Quant à Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), elle a participé « *pendant de nombreuses années à [une fête locale qui célèbre une jeune femme du village chaque année]*¹³ », dont les « spectacles » étaient encadrés par sa mère et dont Louise fut un jour l'élue.

La danse est également une pratique que l'on retrouve souvent dans l'enfance des femmes dotées d'un plus faible capital culturel, telles que Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), Manon (parents agriculteurs), Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), Clarisse (mère employée de banque, père agriculteur) et Elodie (parents agriculteurs). En effet, c'est une pratique accessible localement, conforme aux attentes socialement genrées, et comme le souligne Clarisse : « *quand on est vraiment petit, à mon avis, c'est surtout un des parents qui pousse pour faire quelque chose* ». Le cas de Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier) illustre ces formes de socialisations rurales genrées : « *Dans [ma commune], il n'y avait pas grand-chose en termes d'activités ... à l'origine je voulais faire du foot [...] je n'y suis pas allée parce qu'il y avait qu'une section garçon [...] sinon j'avais le choix entre faire de la danse ou du tennis.* » Les inégalités territoriales limitent l'accès à une diversité de pratiques culturelles et éducatives. Les parents disposant moins de ressources culturelles et économiques orientent leurs enfants vers ce qui est disponible localement, ce qui peut renforcer certaines normes de genre et contribuer à la formation d'habitus de socialisation différenciés, notamment féminins.

Les dispositifs proposés au sein des établissements scolaires ont également permis aux jeunes femmes issues de milieux moins dotés en capital culturel, social et économique de pratiquer des activités sportives et/ou artistiques de manière plus accessible. Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier) a participé activement aux activités artistiques et sportives proposées au collège et au lycée : « *Au collège j'ai fait la chorale et j'ai été soliste en 3^e. J'ai aussi fait l'AS pendant trois ans. Après au lycée, je faisais le projet radio, et j'ai participé deux ans au spectacle organisé pour le gala de fin d'année* ». La

¹³ C'est une coutume locale organisée pour « couronner » une jeune femme du village, à partir de sa majorité, pour honorer son sérieux et son implication dans la vie de la commune. Une petite somme d'argent lui est versée pour la soutenir dans la suite de son parcours.

socialisation scolaire, à travers la pratique sportive, a significativement influencé le parcours de Manon (parents agriculteurs), qui explique s'être engagée dans l'association sportive du collège, puis celle du lycée, où elle a également commencé la pratique du triathlon.

Les jeunes femmes issues de la fraction inférieure de la classe moyenne et de la fraction supérieure de la classe populaire s'inscrivent plus souvent dans des pratiques locales accessibles, par l'intermédiaire de relations de proximité ou de dispositifs scolaires. L'inscription dans un réseau local est bien renforcée par l'ancienneté résidentielle familiale et la reconnaissance locale. Ces ressources représentent des compensations face à des capitaux culturels, sociaux et économiques moins élevés. Ils leur offrent la possibilité de participer à des pratiques culturelles et sportives accessibles, tout en développant des formes de socialisation qui peuvent faciliter leur intégration au milieu étudiant urbain.

Les jeunes femmes issues de la fraction supérieure de la classe moyenne et de la fraction inférieure de la classe supérieure ont plus de chances d'intégrer d'autres sphères sociales en émigrant en milieu urbain, car elles pratiquent davantage d'activités légitimées et valorisées socialement, plus facilement transférables grâce à la reconnaissance institutionnelle de leurs pratiques (exemples : conservatoire, club sportif, ...).

Dans cette partie, nous avons vu que l'origine sociale et le capital culturel parental conditionnent fortement la manière dont les jeunes femmes d'origine rurale vivent leur émigration et leur intégration en milieu étudiant urbain. Celles issues de familles dotées d'un fort capital culturel réagencent plus facilement leurs capitaux sociaux et culturels quand elles émigrent en ville. Leur socialisation primaire les prépare davantage à expérimenter la nouveauté, et à sortir des réseaux d'interconnaissance, dont les pratiques sont culturellement valorisées à l'échelle locale.

Désormais que nous avons compris comment l'origine sociale impactait les trajectoires migratoires étudiantes, il est nécessaire de s'intéresser aux forces de rappel au milieu d'origine. Quelles sont celles qui les expérimentent ? Et quels types de forces de rappel expérimentent-elles exactement ?

4.3 L'expérimentation des forces de rappel

Hypothèse 3 : les jeunes femmes expérimentent des forces de rappel qui orientent leur retour dans leur milieu d'origine.

Dans cette partie, nous chercherons à comprendre si les jeunes femmes d'origine rurale parties étudier en milieu urbain, choisissent de revenir dans leur milieu d'origine ou d'y demeurer plus durablement. Nous nous intéresserons aux facteurs qui les incitent à revenir, ainsi qu'à ceux qui favorisent une décohabitation plus permanente en milieu urbain. Celles qui présentent moins de dispositions culturelles de départ associées à l'indépendance, l'autonomie et la mobilité vis-à-vis d'espaces géographiques et sociaux peu familiers, ressentent davantage de solitude que les autres lorsqu'elles émigrent en milieu urbain. En fonction des conditions d'émigration et du milieu étudiant dans lequel elles émigrent, leurs trajectoires de vie diffèrent. Mais quels facteurs les conduisent à revenir ? Est-ce dû à une stratégie de séparation volontaire au milieu étudiant urbain ? Est-ce davantage une stratégie de séparation involontaire ? Ou bien tout simplement d'un sentiment d'appartenance et d'un fort ancrage à un ou plusieurs réseaux sociaux de leur milieu d'origine ? A l'issue de cette partie, nous serons en mesure de saisir la manière dont les jeunes femmes ont réellement expérimenté leur trajectoire migratoire, et ce que leurs expériences révèlent sur les retours dans leur milieu d'origine.

4.3.1 La perte des repères familiaux et culturels au début de l'émigration

Les débuts de décohabitation, nous l'avons vu, peuvent être difficiles pour certaines jeunes femmes qui expérimentent la solitude. La confrontation solitaire à de nouveaux espaces géographiques, culturels et sociaux est l'un des premiers facteurs qui les pousse à revenir dans leur milieu d'origine. Mais ces débuts d'expérimentation de la décohabitation en milieu urbain peuvent être soutenus par une intégration progressive au monde étudiant.

En effet, hormis Sarah (mère cadre, père professeur) et Sophia (mère professeur, père pâtissier), elles sont nombreuses à relater avoir eu une forte envie de rentrer chaque week-end chez leurs parents au départ. Clarisse (mère employée, père agriculteur) illustre cette notion : *« au début c'était la déprime, j'avais envie de rentrer h24, mais je pouvais pas parce que j'étais hyper loin, c'était trop fatigant de rentrer tout le temps »*. Mais avec le temps, sa perception évolue, dû à une intégration progressive aux groupes sociaux de son école aux trajectoires migratoires similaires, qui découvrent ensemble de nouvelles pratiques sociales et culturelles :

« C : Au début, comme toi, tes amis ils ont envie de rentrer tous les week-ends, puis tu commences à bien t'entendre avec eux, donc vous faites des sorties ensemble, et puis le week-end où tu préfères rentrer chez toi mais tu te tapes 4h de route, bah maintenant tu préfères rester à Angers et puis faire une sortie ».

Coline (mère employée, père plombier) illustre un autre aspect de cette adaptation à l'arrivée en ville pour ses études. Lors de sa première année de prépa à Angers, elle explique ne pas s'être « *autorisée à sortir* », et se reposait uniquement sur les personnes qu'elle connaissait :

« C : Je faisais que la prépa, mon appart, et je rentrais tous les week-ends, vu que les copines avec qui j'étais au lycée qui sont parties sur Angers ont fait une première année de médecine, et qu'elles étaient pas disponibles pour sortir. La prépa j'avais des connaissances mais pas de supers amis. »

Ainsi, nous percevons une première stratégie de séparation volontaire vis-à-vis du milieu étudiant urbain. Elle se replie sur les personnes connues de son milieu d'origine, ce qui limite le développement de son indépendance identitaire.

En comparaison, prenons désormais le cas de Manon (parents agriculteurs). Bien qu'elle ait ressenti la solitude « *au tout début* », ses repères familiaux et culturels étaient davantage liés à la pratique sportive, qu'elle ne partageait pas particulièrement avec des personnes de son milieu d'origine. Elle a ainsi développé une stratégie progressive d'assimilation volontaire, socialisant par le sport, transversalement à plusieurs sphères de vie. Ce processus a été renforcé par le fait que « *rentrer, ça coûtait affreusement cher* ».

Nous observons que les jeunes femmes d'origine rurale sont plus susceptibles de rentrer dans leur milieu d'origine lorsqu'elles ne disposent pas de repères symboliques et familiers, issus de la socialisation primaire, qui faciliteraient une intégration minimale au milieu étudiant urbain ou dans d'autres sphères sociales urbaines. Ou bien, même une intégration minimale à des groupes sociaux reliés par la même expérimentation migratoire. Celles qui sont ancrées dans des systèmes de solidarité familiale sont également plus poussées à revenir, car elles disposent de moins d'indépendance pour expérimenter les pratiques étudiantes urbaines. Ce phénomène est renforcé lorsque les jeunes femmes ont disposé d'un capital culturel moins élevé pendant leur enfance, ou d'un capital social centré sur les relations connues et familières, à une échelle plus locale.

4.3.2 Jobs d'été, jobs étudiants et insertion professionnelle : le rôle de l'ancrage familial

Au début de leur trajectoire migratoire, de nombreuses jeunes femmes retournent régulièrement chez leurs parents pour saisir des opportunités de jobs d'été ou de jobs

étudiants. L'ancrage familial constitue alors une ressource facilitant l'accès à l'emploi et la sécurisation de leur insertion économique.

Marine (mère éducatrice, père professeur) et Cassandre (mère serveuse, père cadre) ont par exemple travaillé plusieurs étés en tant qu'animatrices dans un accueil de loisirs proche du domicile parental. La familiarité et la reconnaissance locale leur ont permis d'y être réembauchées chaque année. Comme le souligne Marine : « *je connaissais bien les enfants et l'équipe [...] je savais que je serai prise à chaque fois car ils me connaissaient et que ça se passait bien* ».

Louise (mère employée à dominante précaire, père ouvrier), de son côté, a travaillé dans des entreprises implantées dans son milieu d'origine lors de ses premières années d'études. Elle explique : « *les premiers étés je rentrais chez mes parents pour travailler à l'usine, ou à Leclerc [...] et comme ça la première année je pouvais voir Antoine¹⁴ [...] je rentrais surtout pour voir Antoine* ». Louise a travaillé dans une usine locale, par l'intermédiaire d'amis qui y avaient déjà travaillé. Ces jobs s'inscrivaient donc à la fois dans la proximité familiale, amicale et surtout amoureuse. Lors de sa première année d'étude, Louise a donc davantage expérimenté une mobilité étudiante qu'une émigration à proprement parler, car son sentiment d'appartenance restait fortement rattaché à son petit ami et à son réseau amical d'origine dont il faisait également partie.

Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier), quant à elle, cherchait à limiter la charge financière de ses parents : « *je me sentais un peu redevable qu'ils me paient une école privée alors que je pouvais très bien aller en école publique [...] du coup j'ai commencé à travailler tous les week-ends dans les piscines* ». Après une expérience à Angers, elle choisit finalement de revenir travailler près de chez ses parents, afin de ne pas empiéter sur la vie de sa sœur qui l'hébergeait : « *je voulais plus rester les week-ends à Angers pour que [ma sœur] ait sa vie* ». Ici encore, la double proximité familiale lui laisse davantage de flexibilité et oriente ses choix.

L'insertion professionnelle illustre également ce rôle structurant du milieu d'origine. Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier), aujourd'hui chargée de communication dans une association en milieu rural, explique que « *c'est bouché en ville, y'a rien* ». Pour cette raison, elle décide de revenir habiter chez son père¹⁵, car elle a davantage d'opportunités à proximité, et « *comme ça, [elle a pas] à payer de logement* ». Récemment diplômée en psychologie gériatrique, Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) raconte également ses difficultés à trouver un emploi en ville : « *l'insertion pro c'est pas DU*

¹⁴ Prénom modifié. Antoine est son ancien petit ami.

¹⁵ Ses parents sont désormais divorcés.

TOUT la même en campagne qu'en ville ». Elle obtient finalement un poste dans l'EHPAD où elle avait réalisé un stage qui lui avait plu : « *j'avais du piston vu que j'ai déjà bossé là-bas, ils me connaissent et ils m'aiment bien aussi* ». L'ancrage local et les besoins spécifiques des espaces ruraux lui ouvrent ainsi des opportunités professionnelles moins disponibles en milieu urbain, où le marché du travail est plus saturé.

Amélie (mère employée, père agriculteur en reconversion) suit un parcours comparable. Après un stage et une alternance dans une même entreprise locale, elle accepte un poste qu'on lui propose et qui correspond à « *[ses] rêves* ». Si elle revient donc dans son milieu d'origine, elle souhaite maintenir son indépendance résidentielle et trouve un appartement dans la plus grande commune du coin, d'environ 13 000 habitants, « *parce que ça [lui] faisait vraiment bizarre de revenir chez [ses] parents après avoir été trois ans toute seule* ».

Ainsi, les trajectoires de ces jeunes femmes, issues de la classe moyenne et de la classe populaire, montrent que l'ancrage familial en milieu rural constitue une ressource facilitant l'accès à l'emploi et l'insertion économique progressive dans la vie professionnelle. Elles illustrent comment le foyer familial peut agir comme une force de rappel, orientant à la fois les mobilités professionnelles et les choix résidentiels, tout en soutenant la transition progressive vers l'âge adulte.

4.3.3 Un retour au milieu d'origine par stratégie de séparation volontaire et involontaire au milieu étudiant urbain

Certaines jeunes femmes développent des stratégies de séparation volontaire, mais également involontaire, vis-à-vis du milieu étudiant urbain. Premièrement, nous repérons celles pour qui le réseau familial exerce des forces de rappel les conduisant à développer des stratégies de séparation involontaires.

C'est le cas de Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier). Comme vu précédemment, durant ses années de BTS à Angers, elle rentrait chez ses parents tous les week-ends en raison d'une contrainte matérielle par l'absence de logement indépendant, mais aussi d'une contrainte affective, puisqu'elle ne voulait pas empiéter sur la vie de sa sœur et de son compagnon. Ces contraintes ont contribué à développer chez elle une stratégie de séparation vis-à-vis du milieu étudiant urbain.

Léa (mère aide-soignante, père ingénieur) témoigne d'une forte attache familiale. Durant ses études à Tours, elle revenait « *tous les week-ends* » chez ses parents, « *surtout*

dû au fait qu'il y avait [son] petit frère, donc lui, c'était plus compliqué. [Elle, ses sœurs, et ses parents, voulaient] quand même toujours garder ce cercle-là familial, pour lui ». Ces forces de rappel liées au réseau familial ont renforcé le développement d'une stratégie de séparation involontaire au milieu étudiant urbain.

De son côté, Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) fut également « appelée » à revenir pour répondre à des besoins familiaux :

« L : Au niveau perso on a vécu des choses pas simples ces dernières années¹⁶, et du coup mon frère étant en début d'études, on lui a pas mis la pression sur ça, c'est moi qui m'occupais de mes parents en fait, qui ont des problèmes de santé. »

Bien qu'elle n'ait pas développé de réelle stratégie de séparation, cela montre que les besoins familiaux dans les familles de classes populaires peuvent mener certaines jeunes femmes à développer de manière involontaire ce type de stratégie.

Lisa (mère vendeuse, père ouvrier) semble avoir davantage développé une forme de distanciation post-études vis-à-vis de sa ville d'études. Elle s'était intégrée progressivement aux pratiques étudiantes urbaines, mais rester à Tours après l'obtention de son diplôme aurait prolongé cette période d'expérimentation propre à la jeunesse, tandis que son retour dans son milieu d'origine constitue davantage une entrée dans la vie adulte, comme elle le raconte :

« L : Je suis retournée récemment à Tours pour aller chercher mon diplôme, et j'étais en mode « putain ça me manque beaucoup », mais j'irai pas vivre à Tours, parce que du coup je l'associe vraiment à mes années étudiantes. C'était [Lisa] de 18 à 24 ans tu vois. Et par contre, je me suis dit que j'aurais peut-être pu plus pousser, et pas juste de 18 à 24, mais peut-être de 18 à 25-26. Parce qu'en vrai c'est ma jeunesse là-bas. Mais ... ouais à l'heure actuelle je peux dire que je regrette d'être revenue à [zone résidentielle] quand même. »

De son côté, Amélie (mère employée, père agriculteur) a développé une stratégie de séparation volontaire franche aux pratiques étudiantes urbaines, au moment de la fin de ses études. En effet, nous avons vu qu'elle est revenue dans son milieu d'origine à la fin de ses études, car elle y avait une opportunité professionnelle. Elle estime avoir suffisamment expérimenté la vie étudiante, ce qui marque une entrée assumée dans l'âge adulte. Son retour dans son milieu d'origine s'explique donc pas des forces de rappel liées aux

¹⁶ Lisa fait notamment référence à des problèmes personnels et professionnels vécus par ses parents, qui ont eu des répercussions sur la vie familiale. Comme elle l'évoque plus loin, ses parents ont également des problèmes de santé.

opportunités locales, mais également par l'influence des étudiants avec qui elle était, qui présentait des trajectoires similaires, expérimentant des forces de rappel liées aux mêmes raisons :

A : Je m'étais un peu préparée [à revenir après la fin de mes études], mais [...] ça a été vraiment radical. Quand j'ai fini les cours, je suis revenue ici, et puis j'y suis plus jamais retournée après [...]. Je pense que ce qui m'a aidée, c'est que mes amis aussi étaient partis de cette ville, parce qu'ils sont revenus aussi chez leurs parents [...]. [Aujourd'hui je peux dire] que je regrette pas du tout d'avoir quitté la ville.

Moi : C'est juste qu'au début tu penses que c'était peut-être trop tôt.

A : En vrai, je pense que c'est juste le fait, à la fin, de me dire que c'est fini : « t'as vécu tes 3 ans en ville, t'as bien profité etc », et maintenant c'est fini quoi.

Ainsi, nous confirmons qu'Amélie (mère employée, père agriculteur) a réagencé temporairement ses capitaux sociaux et culturels au cours de sa mobilité. Cette trajectoire n'a pas conduit à une reconfiguration de ses capitaux, ni à un développement identitaire marqué, dans la mesure où elle évoluait dans un milieu étudiant où beaucoup rentraient régulièrement chez leurs parents pour leurs stages ou leurs alternances. De plus, ils partageaient des codes culturels et sociaux similaires. Le cas d'Amélie illustre que dans certains contextes étudiants, tels que les domaines liés au travail de la terre, les jeunes femmes peuvent être amenées à reproduire les ancrages sociaux et culturels de leur milieu d'origine.

Enfin, nous pouvons dire que celles qui disposent moins de capitaux culturels et économiques de départ expérimentent davantage de forces de rappel durables dans leur milieu d'origine, et de stratégie de séparation involontaire au milieu étudiant urbain que les autres.

Cette partie a permis de rendre compte que les jeunes femmes issues de milieux ruraux expérimentent des forces de rappel qui orientent leur retour dans

4.3.4 Le sentiment d'appartenance à des réseaux amicaux, familiaux, et de proximité, lié au milieu d'origine

L'appartenance à un réseau amical est un facteur constituant une force de rappel majeure chez les enquêtées, mais il peut également favoriser le développement de stratégies de séparation vis-à-vis du milieu étudiant urbain.

Par exemple, Mélissa (mère employée en situation d'invalidité, père menuisier) rapporte ce besoin de garder son réseau amical d'origine, qui sont « *[ses] meilleurs amis, [ses] meilleurs souvenirs* », tout comme Lisa (mère vendeuse, père ouvrier), qui y a « *toujours ses meilleurs amis et [sa] cousine* » de qui elle est très proche. Aujourd'hui, Sophia (mère professeure, père pâtissier) aimerait davantage revenir dans son milieu d'origine, car elle souligne son importance de maintenir des liens avec ses amis du lycée : « *toutes mes premières soirées, je les ai faites avec eux [...] on se connaît très bien* ». Son réseau d'amis constitue un repère symbolique et affectif, associé aux premières expériences de socialisation propres à l'entrée dans la jeunesse. Bien qu'importants, ils ne suffisent pas à eux-seuls à motiver un retour durable dans son milieu d'origine.

Cassandra (mère serveuse, père cadre) illustre davantage d'ambivalence, entre son besoin d'indépendance et son ancrage dans son milieu d'origine. Pendant ses années d'étude, elle ressent le besoin de revenir les week-ends pour retrouver ses amis d'enfance et d'adolescence, et se ressourcer : « *rentrer le week-end pour retrouver [ses] amis, mais avoir [son] chez soi la semaine, [c'était] l'équilibre parfait* ». Elle explique que ses études étaient « *exigeantes psychologiquement* », et que ses retours le week-end dans son milieu d'origine « *[lui] faisaient du bien* ». L'arrivée en milieu urbain a surtout permis à Cassandra de développer progressivement son autonomie et son indépendance matérielle, et d'obtenir un capital culturel institutionnalisé. En revanche, nous percevons moins la notion d'intégration à des pratiques culturelles étudiantes, ce qui peut être reflété par ses dires : « *mes amis les plus proches sont mon réseau d'origine, collègue essentiellement... mais ça n'a pas toujours été facile de recréer un réseau social ailleurs, même si je me suis toujours fait des amis plutôt facilement* ». Ainsi, Cassandra a développé une stratégie de séparation volontaire vis-à-vis du milieu étudiant urbain, qui était davantage lié à ses études.

Enfin, Amélie (mère employée, père agriculteur) illustre, à travers son engagement local en tant que « *trésorière* » de l'association de théâtre de sa commune depuis « *maintenant dix ans* », comment l'acquisition d'un ou plusieurs statuts locaux peut(vent) également constituer des forces de rappel.

Cette partie a permis de comprendre que celles qui ont davantage tendance à revenir dans leur milieu d'origine sont celles qui expérimentent des forces de rappel de l'ordre affectif, qu'elles soient familiales, amicales ou liées à l'engagement local. Ces réseaux constituent pour elles des repères culturels, sociaux et symboliques, qui sont suffisamment solides pour réduire le besoin de recréer ailleurs des ancrages aussi forts.

Retour sur hypothèses et apports professionnels

Ces distinctions mettent en évidence la complexité des trajectoires migratoires individuelles et la diversité des expériences des jeunes femmes d'origine rurale.

Les jeunes femmes de milieux dotés d'un fort capital culturel développent davantage des stratégies d'assimilation vis-à-vis du milieu étudiant urbain, leur habitus étant déjà en adéquation avec les codes sociaux et culturels dominant puisque leur habitus est déjà aligné avec les codes sociaux et culturels qui y sont dominants. Leur capital symbolique est donc continu, puisqu'il y est reconnu et valorisé. Elles n'ont ainsi pas besoin de modifier leurs repères sociaux et culturels. La mise à distance de leur milieu d'origine les conduit plus souvent à adopter des stratégies de séparation vis-à-vis du milieu rural. Mais la stratégie d'assimilation peut également être adoptée par certaines jeunes femmes issues de familles disposant de peu de capitaux culturels et sociaux. En effet, celles qui ne présentent pas de sentiment d'appartenance fort à un réseau social de leur milieu d'origine tendent à investir plus facilement de nouveaux repères culturels et sociaux dans la sphère étudiante urbaine. Elles s'approprient ainsi les codes et les pratiques partagées, se constituant progressivement un nouveau capital symbolique.

À l'inverse, les jeunes femmes issues des classes moyennes ou populaires, et qui conservent un sentiment d'appartenance à au moins un réseau social de leur milieu d'origine, adoptent davantage une stratégie d'intégration. L'émigration étudiante entraîne chez elles un réagencement progressif de leurs capitaux culturels et sociaux, et un réajustement progressif de l'habitus incorporé par la socialisation primaire et familiale. Leur intégration repose alors sur la construction de nouveaux repères culturels et sociaux, notamment à travers la constitution de groupes de pairs, qui partagent des repères symboliques communs liés à leurs trajectoires de vie individuelles. Ce processus permet de réagencer leur capital symbolique, en combinant les valeurs d'ancrage, de proximité et de familiarité héritées de leur milieu d'origine avec celles de mobilité et de multiplicité des expériences, davantage associées au milieu étudiant urbain.

Enfin, certaines jeunes femmes adoptent principalement des stratégies de séparation vis-à-vis du milieu étudiant urbain, sous l'effet des forces de rappel exercées par leur inscription dans des systèmes de solidarité familiale, la proximité d'opportunités professionnelles, la vie conjugale, ou encore leur fort sentiment d'appartenance à des réseaux amicaux locaux. Leur habitus, fortement ancré dans les valeurs d'ancrage social et territorial, limite alors leur intégration aux pratiques étudiantes urbaines et le réagencement de leur capital symbolique.

Fantine MENAGER - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

2024-2025

Cette recherche met donc en évidence comment les capitaux culturels, sociaux et symboliques transmis par la socialisation familiale, peuvent être reconfigurés à travers la socialisation étudiante urbaine. Nous avons observé que les jeunes femmes d'origine rurale développent des stratégies d'acculturation différenciées, qui contribuent, ou non, à favoriser le bon déroulement de leur parcours d'études. Comprendre les mécanismes qui tendent vers l'assimilation et l'intégration permettent d'identifier les conditions favorisant le sentiment d'appartenance et le bien-être des étudiantes, ainsi que les ressources nécessaires pour réduire les inégalités, en particulier pour celles qui disposent de moins de capital culturel ou maîtrisent moins les codes liés au monde étudiant urbain.

Pour celles qui adoptent des stratégies de séparation, il est important de considérer le rôle des systèmes de solidarité familiale, particulièrement fréquents dans les classes populaires, ainsi que des contraintes concrètes comme l'accès au logement. Ces facteurs peuvent limiter la mobilité et l'expérimentation propres à la jeunesse, période pourtant centrale dans la construction identitaire et le passage progressif à l'âge adulte.

Ainsi, analyser les trajectoires des jeunes femmes d'origine rurale permet de mieux comprendre les conditions qui favorisent l'intégration au milieu étudiant urbain, en particulier pour celles qui disposent de ressources culturelles, sociales et économiques plus fragiles.

Conclusion

L'objet de cette étude était de comprendre comment l'émigration des jeunes femmes d'origine rurale vers le milieu étudiant urbain contribue à la reconfiguration de leurs capitaux sociaux, culturels et symboliques (le capital économique n'a finalement pas été étudié lors de l'analyse).

L'analyse des résultats permet de constater que l'hypothèse 2 est vérifiée, tandis que les hypothèses 1 et 3 ne le sont que partiellement. En effet, nous avons mis en évidence le rôle structurant du capital culturel parental dans les trajectoires migratoires individuelles. Cependant, les jeunes femmes issues de familles dotées d'un capital culturel élevé s'approprient plus aisément les codes sociaux et culturels dominants du milieu étudiant urbain, tendant davantage vers l'intégration, voire l'assimilation. Elles réagencent donc plus facilement leurs capitaux. À l'inverse, celles provenant de familles moins dotées culturellement expérimentent davantage de forces de rappel et restent plus facilement ancrées dans des réseaux locaux, auxquels elles manifestent un fort sentiment d'appartenance. Également, celles qui ne disposent pas de logement individuel présentent plus de difficultés à s'intégrer dans la vie étudiante urbaine.

Ces différences confirment que le capital symbolique se réagence, ou se maintient en continuité, selon la stratégie d'acculturation privilégiée. L'intégration entraîne un réagencement partiel du capital symbolique, combinant les formes d'ancrage issues du milieu d'origine et du milieu d'accueil étudiant, tandis que l'assimilation correspond à l'adoption complète des codes du milieu urbain et que la séparation se traduit par une mise à distance de ce dernier. On observe également des différences dans la perception de l'entrée dans l'âge adulte. En effet, le retour au milieu d'origine, conjugué à l'insertion professionnelle, représente des marqueurs symboliques pour certaines jeunes femmes qui reviennent. D'un autre côté, celles qui sont encore en milieu urbain restent immergées dans la continuité des pratiques étudiantes urbaines. Pour elles, la période de la jeunesse se prolonge, tant par les expériences de mobilité que par les relations de sociabilisation urbaine qui persistent.

Cependant, l'étude présente des limites méthodologiques. La taille restreinte de l'échantillon, constitué de 13 enquêtées, ainsi que la proximité relationnelle avec certaines participantes, peuvent avoir introduit des biais de désirabilité sociale. De plus, le recours à l'entretien biographique implique un possible biais de mémorisation. Les enquêtées ne sont

également pas toutes issues du même territoire, et les dynamiques peuvent être également différenciées.

Pour prolonger cette recherche, il serait pertinent de mettre en place une étude longitudinale de cohorte, qui permette de suivre un même groupe de jeunes femmes sur plusieurs années afin d'observer l'évolution de leurs capitaux et de leurs stratégies d'acculturation. Cela permettrait d'identifier de manière plus précise la reconfiguration et/ou le réagencement et/ou la continuité des capitaux dans le temps, notamment à l'approche du retour éventuel dans le milieu rural, souvent projeté autour de l'âge de 30 ans par certaines enquêtées, qui y voient la fin de l'expérimentation de la jeunesse, et le développement de la vie familiale. Ainsi, ce sont des forces de rappel projetées.

Enfin, cette étude met en évidence l'importance de dispositifs d'accompagnement adaptés, particulièrement pour les jeunes femmes issues de milieux moins dotés en capital culturel, social et économique, afin de réduire les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur.

Chaque émigration étudiante est singulière et reflète la complexité des trajectoires migratoires. Le soutien dont bénéficient les étudiantes d'origine rurale dépend à la fois du capital culturel transmis par la famille et des ressources sociales et symboliques qu'elles peuvent mobiliser en milieu urbain.

Bibliographie

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- Amsellem-Mainguy, Y. (2023). *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.amsel.2023.01>
- Aunis, É., Rivière, J. B., Mège, A., et Prat, I. (2016). *Introduction générale. Le capital d'autochtonie, un concept pour (re)penser les rapports sociaux ?* (p. 9). Presses universitaires de Rennes. <https://shs.hal.science/halshs-01524715>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bouchetal, T. (2022). Chapitre 6. L'entretien biographique : Comprendre la formation du sujet et l'épaisseur du social. *Enquêter dans les métiers de l'humain* (Vol. 2, p. 231-242). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0231>
- Clément, C., et Brugeilles, C. (2020). Chapitre 10. Les migrations. *Cursus*, 167-184.
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.coqua.2019.01>.
- Fabiani, J.-L. (2016). 3. Le capital en espèces. *La Couleur des idées*, 99-130.
- Guéraud, É., Jedlicki, F., et Noûs, C. (2021). L'émigration étudiante des « filles du coin » : Entre émancipation sociale et réassignation spatiale. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 135-155. <https://doi.org/10.3917/tgs.046.0135>
- Journet, N. (2002). La culture comme capital. *La culture* (p. 249-256). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2002.01.0249>
- Mauger, G. (2024). *Les classes sociales en France*. La Découverte. <https://shs.cairn.info/les-classes-sociales-en-france--9782707194473?lang=fr>.
- Merllié, D. (2019). I. La mobilité sociale. *Les mutations de la société française : Les grandes questions économiques et sociales II* (p. 5-39). La Découverte. <https://shs.cairn.info/les-mutations-de-la-societe-francaise--9782348042812-page-5?lang=fr>.
- Ponthieux, S. (2006). III. Bourdieu : Le « capital » « social ». *Repères*, 33-42.
- Riutort, P. (2013). La socialisation - Apprendre à vivre en société. *Premières leçons de sociologie* (p. 63-74). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63?lang=fr>.
- Solard, J., et Coppoletta, R. (2014). La décohabitation, privilège des jeunes qui réussissent ? *Économie et Statistique*, 469-470, 61-84. <https://doi.org/10.3406/estat.2014.10424>

- Tétreault, S. (2014). Guide pratique de recherche en réadaptation. *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 53-68). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0053>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.

Articles scientifiques

- Aouani, S., Orange, S., et Renard, F. (2019). Les ressources de la proximité. Capital d'autochtonie et engagements locaux des jeunes femmes d'origine populaire et rurale : *Revue française des affaires sociales*, 2, 167-189. <https://doi.org/10.3917/rfas.192.0167>
- Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial : Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? *Genèses*, 90(1), 7-24. <https://doi.org/10.3917/gen.090.0007>
- Bouquet, B., et Dubéchet, P. (2018). Quelques enjeux autour des territoires ruraux. *Vie sociale*, 22(2), 13-31. <https://doi.org/10.3917/vsoc.182.0013>
- Chevalier, T. (2016). Familialisation de la citoyenneté sociale des jeunes en France et inégalités. *Informations sociales*, 195(4), 56-64. <https://doi.org/10.3917/inso.195.0054>
- Loncle, P. (2023). Yaëlle Amsellem-Mainguy, Les Filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural. *Sociologie*, 14(3), 373-375. <https://doi.org/10.3917/socio.143.0373>
- Mauger, G. (2021). Qu'est-ce que la sociologie ? *Savoir/Agir*, 58(4), 85-90. <https://doi.org/10.3917/sava.058.0087>
- Méda, D. (2002). Le capital social : Un point de vue critique. *L'Économie politique*, 14(2), 36-47. <https://doi.org/10.3917/leco.014.0036>
- Mokounkolo, R., et Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : Cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79(3), 57-67. <https://doi.org/10.3917/cips.079.0057>
- Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité : Changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. *Revue européenne des migrations internationales*, 27(2), 57-75. <https://doi.org/10.4000/remi.5435>
- Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59(2), 95-110. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0095>
- Roudet, B. (2012). Qu'est-ce que la jeunesse ? *Après-demain*, N ° 24, NF (4), 3-4. <https://doi.org/10.3917/apdem.024.0003>
- Vachée, C., Ruel, S., et Dansac, C. (2020). Invisibilité des jeunes en milieu rural, comment les « jeunes sans Cité » « s'en sortent » ? : Effet des pratiques de citoyenneté sur la mobilité géographique et la reconnaissance sociale. *Vie sociale*, 2930(1), 89-106. <https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0089>

Sources en ligne

Claude, G. (2019). *Étude qualitative : Définition, techniques, étapes et analyse*.

Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>

Secours Catholique. (2024). *Mobilité : « Les ruraux se paupérissent à cause de la dépendance à la voiture »*. Secours-catholique.org. <https://www.secours-catholique.org/m-informer/nos-positions/mobilite-les-ruraux-se-pauperisent-cause-de-la-dependance-la-voiture>

Caisse des Dépôts - Politiques Sociales. (2022). *Jeunesse, jeunesse, qui es-tu ?* Politiques-sociales.caissedesdepots.fr. <https://politiques-sociales.caissedesdepots.fr/actualites/jeunesse-jeunesse-qui-es-tu>

Insee. (2022). *Typologie des communes rurales en France*. Insee.fr. <https://www.insee.fr/fr/information/6439600>

Insee. (2025a). *La grille de densité 2025*. Insee.fr. <https://www.insee.fr/fr/information/8571524>

Insee (2025b). *La PCS Ménage*. Insee.fr. <https://www.insee.fr/fr/information/6051701>

Rapports institutionnels

Barbier, M., Toutin, G., et Lévy, D. (2016, 6 janvier). *L'accès aux services, une question de densité des territoires*. Insee Première n° 1579. Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908098>

Djataou, Noor-Yasmin, Hélène Furnon-Petrescu, et Carine Seiler. (2024, novembre). *Pauvreté et conditions de vie des jeunes dans le monde rural : Comment adapter les réponses institutionnelles*. Rapport IGAS n° 2024-001R. Inspection générale des affaires sociales. <https://igas.gouv.fr/pauvrete-et-conditions-de-vie-des-jeunes-dans-le-monde-rural-comment-adapter-les-reponses-institutionnelles>

Pinel, L. (2020, 21 juillet). *Études, emploi, ressources : les jeunes ruraux sont-ils différents des jeunes urbains ?* Études et résultats, n° 1155. DREES. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/etudes-emploi-ressources-les-jeunes-ruraux-sont-ils-differents-des>

Thèse doctorale

Agnoux, P. (2022). *Du côté de chez soi : L'entrée dans la vie adulte des femmes de classes populaires dans les espaces ruraux* [Thèse de doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté]. Thèses.fr. <https://theses.fr/2022UBFCH017>

Texte juridique

Code civil, art. 371-2. (2019, 30 décembre). Modifié par la loi n° 2019-1480 du 28 décembre 2019. *Legifrance*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000039778192

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien	II
Annexe 2 : Retranscription de l'entretien de Coline	IV
Annexe 3 : Profils des enquêtées.....	XVI
Annexe 4 : Grille d'analyse thématique.....	XXI

Objectifs de l'entretien :

- Comprendre les trajectoires migratoires des jeunes femmes issues de milieux ruraux.
- Identifier ce qu'elles gagnent, mais également ce qu'elles perdent dans cette migration.
- Connaître les ressources dont elles disposent au départ.
- Repérer les facilitateurs et les obstacles dans la transition.

- Première étape : Expliquer les objectifs du travail de recherche, et cadrer l'entretien.
- Question introductive : Peux-tu te présenter de la manière dont tu le souhaites ?

1. Contexte d'origine et socialisation familiale

- Est-ce que tu peux me raconter où tu as grandi ? Quelle place occupe ce lieu pour toi ?
- Avec qui vivais-tu ? Quelle était l'ambiance familiale à la maison ?
- Tes parents ont-ils fait des études ? Travaillaient-ils ? Quel type de métier ?
- Est-ce que ta famille t'a toujours encouragée à faire des études ?
- Est-ce que tu participais à des activités quand tu étais plus jeune ? Dans ta commune ? Hors de ta commune ? Et tes parents ?
- As-tu eu des modèles dans ton entourage qui t'ont donné envie de partir ou de faire des études ?
- Comment ça se passait à l'école ?
- Tes parents viennent d'où ? Ils ont fait leurs études où ? Quel est leur rapport à la ville ?

2. Motivations et à partir

- Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as choisi de partir étudier ailleurs ? Pourquoi cette ville en particulier ?
- Est-ce que c'était un choix personnel ou une contrainte ?
- Est-ce que tu aurais pu étudier dans un autre endroit plus proche ? Pourquoi avoir fait ce choix ?
- As-tu hésité à partir ou envisagé d'autres options que les études supérieures ?

3. Conditions matérielles et soutien

- Comment ton départ a-t-il été financé ?
- Comment cela a-t-il évolué dans le temps ?
- Est-ce que tu t'es sentie préparée à cette prise d'autonomie et d'indépendance dans les activités du quotidien ?
- Quels ont été les plus gros obstacles à ton installation ? Comment les as-tu surmontés ?
- Tu vivais seule ? Comment tu vivais ça ?
- Est-ce que tu as été accompagnée, par qui, comment ?
- Pour les transports, comment faisais-tu ?

4. Vécu de la transition

- Qu'est-ce que tu as découvert ou gagné en venant vivre en ville ?
- Qu'est-ce que tu as laissé derrière toi, et qui te manque aujourd'hui ?
- Est-ce que tu t'es sentie à ta place à ton arrivée ? Comment ça a évolué ?
- Est-ce que tu t'es fait de nouvelles amies facilement ? As-tu gardé contact avec des amies de ton milieu d'origine ?

5. Genre et mobilité

- Est-ce que tu penses que ton parcours aurait été différent si tu avais été un garçon ?
- As-tu ressenti certaines attentes ou pressions en tant que fille dans ton entourage familial ou social ? => Si fratrie mixte => As-tu perçu des différences par rapport à tes frères dans ton parcours ?

6. Projection et bilan

- Est-ce que le regard sur toi a changé une fois partie ? Comment te perçois-tu depuis que tu vis en ville ?
- Aujourd'hui, comment tu te sens dans ton parcours ? Tu envisages de rester en ville ? Revenir vivre en milieu rural ?
- Avec du recul, qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment au cours de ton départ en études ?
- Y a-t-il quelque chose que tu aurais aimé qu'on te dise ou qu'on fasse pour t'aider davantage ?
- Tu veux ajouter quelque chose ?

Moi : Alors, est-ce que bah tu peux te présenter de la manière dont tu le souhaites ?

C : Donc je m'appelle C j'ai 23 ans, bientôt 24 ans ça fait 2 ans que je travaille, que je suis ergothérapeute et donc j'ai fait 3 ans d'études en ergothérapie et un an de prépa avant ses 3 ans d'ergothérapie, pour passer un concours mais qui n'a pas eu lieu à cause du COVID-19, voilà.

Moi : Ok, euh, du coup est-ce que tu peux me raconter un peu plus spécifiquement comment ... où est-ce que tu as grandi, enfin le lieu dans lequel tu as grandi, et quelle place ce lieu occupe il pour toi ?

C : Ok donc moi j'ai grandi dans la ville de X donc c'est une toute petite commune qui se situe dans la Sarthe, donc moi j'habitais plus à la campagne, voilà dans une maison une grande maison individuelle avec un grand jardin et du coup, tu disais ... ?

Moi : Qu'est-ce que tu penses de ce lieu-là, qu'est-ce que, à quoi ça te rattache est-ce que t'as une attache spécifique ?

C : Ouais ben là vu que actuellement j'habite en ville pour moi c'est mon point de repère nature on va dire parce que à côté il y a beaucoup de sentiers de forêt les routes sont assez bien aménagées pour faire du vélo et puis bah du coup je retrouve les animaux qui qui composent, le, enfin le foyer familial donc oui non c'est quand même un lieu de bien être de repos et que, enfin, que j'aimerais conserver à moins que mes parents déménagent et là dans ce cas-là j'aurais plus de repères de nature quoi, où je peux m'évader le week-end.

Moi : Ok donc c'est à dire que tu rentres souvent les week-ends pour revenir chez tes parents dans ce coin-là quoi ?

C : Bah là par exemple avec les grosses chaleurs oui je rentrais plus souvent parce que chez moi c'était pas agréable et puis bah vu que j'ai des amis de lycées et collèges qui sont plutôt dans ce coin-là bah ça permet aussi de les voir donc euh ... et puis, voilà j'ai de la famille, j'ai une grande famille que je vois aussi régulièrement donc ça m'arrive souvent de rentrer les week-ends.

Moi : Ok, donc importance de la famille déjà on peut dire.

C : Ouais, c'est ça.

Moi : Donc est-ce que tu peux me dire avec qui tu vivais, voilà, me parler un peu de de ta famille en tout cas, proche, les gens avec qui tu vivais ?

C : Alors du coup jusqu'à mes 18 ans j'ai vécu avec mes 2 parents et ma sœur, ma grande sœur, et puis bah du coup à partir de mes 18 ans moi je suis partie faire mes études donc je revenais le week-end et ma sœur était déjà dans la vie active donc pareil je la voyais le week-end mais encore moins souvent que mes parents.

Moi : Ok et quelle était l'ambiance familiale globalement à la maison, ça a pu évoluer mais comment tu qualifierais ça ? Est-ce que c'était plutôt agréable, anxiogène, convivial ?

C : Bah avant mes 18 ans c'était assez tendu parce que bah on était toutes, enfin encore là avec ma sœur donc vu qu'on a des caractères différents ça pouvait, enfin il pouvait y avoir des tensions, après 18 ans ça s'est quand même vachement calmé parce que voilà on avait toutes les 2 nos vies respectives donc quand on se voyait, on se voit le week-end bah c'est des moments pour profiter donc on met de côté nos différences de caractères et même avec mes parents hein c'est pareil, de

... justement qui est des tensions entre nous bah ça faisait que y avait des tensions aussi avec mes parents.

Moi : Ouais ok mais globalement, enfin, la famille c'était important pour toi donc il y avait quand même, vous aviez quand même un lien fort, ou tu penses quand même que ça s'est juste amélioré avec le temps ?

C : Ouais ouais après il y a toujours des conflits actuellement donc euh ... sur certaines périodes on a peut-être un peu moins envie de rentrer chez soi, enfin chez ses parents (rires), mais voilà on essaie de faire abstraction pour que ça se passe le mieux possible.

Moi : Ok et donc, tes parents, enfin quels métiers ils font, est-ce qu'ils ont fait des études ?

C : Donc mon père est plombier, il a arrêté l'école à 15 ans pour passer un CAP sur Paris et ma mère donc elle est employée dans le commerce, dans une grande distribution et elle a eu, alors, ça s'appelait un BEP à l'époque, euh, c'est pas le bac mais c'est l'étape d'avant enfin je sais pas trop, c'est nos BTS actuels je pense ou CAP plutôt, mais du coup c'est avant le bac, après le collège, elle est pas allée au lycée elle a fait un BEP.

Moi : Ok, et est-ce que pour toi ta famille, voilà, t'as eu le sentiment d'avoir été encouragée à faire des études ? Est-ce que vous en parliez le fait que tu pourrais partir faire des études etc ?

C : Ah ben oui c'était inenvisageable de pas faire d'études, « d'avoir le bac c'est très important et puis même faire des études supérieures il faut parce que sinon on trouve pas de travail » donc c'est un peu le discours familial donc si, si, j'ai été encouragée à faire des études, qu'elles soient plus ou moins longues mais en tout cas de faire des études.

Moi : Ouais ok donc pas forcément des grandes études ou des longues études, c'était juste continuer après le bac quoi ?

C : C'est ça, je pense que si j'avais dit bah « après le collège je veux faire un CAP ou je veux faire un travail manuel » ça l'aurait peut-être pas fait.

Moi : Ah oui d'accord ok et même si ton père par exemple avait fait justement un CAP ?

C : Ouais, ouais ouais, parce que l'école ça a toujours été très compliqué pour lui et, ben, de savoir que nous-et puis en plus, on avait les capacités pour donc ça aurait été, dans leur discours ça aurait été un peu du gâchis de ne pas faire d'études.

Moi : Ok ok toi t'as fait quel bac déjà ?

C : Bac S.

Moi : Ok t'as fait un bac scientifique, et du coup justement comment ça se passait l'école, est-ce que voilà ça se passait bien, est-ce que tu ressentais aussi une pression par rapport à ton travail, ce que tu rendais etc, par rapport à tes parents ?

C : Euh oui je pense une certaine pression parce qu'il y avait toujours les conseils, je sais même plus comment ça s'appelait là, tous les semestres, trimestres il y avait les trucs avec les profs, les conseils de profs un truc comme ça, bah quand il y avait des mauvaises notes c'était toujours « mais pourquoi ? qu'est-ce que t'as pas compris ? t'avais pas révisé, nanani nanana », en bref, et après euh bah moi le lycée j'ai pas trop aimé parce que je pense que j'étais en décalage au niveau relationnel avec les autres gens de mon âge donc c'était pas forcément-enfin même collège hein, c'était pas forcément les meilleures parties de de ma vie, et bah, j'aimais pas trop les cours moi j'apprenais des

trucs que je comprenais pas et les profs à cette époque-là, si t'étais un bon élève bah super, si t'étais un mauvais élève je t'avais un peu dans le nez quoi.

Moi : Ouais et est-ce, qu'est-ce que t'as toujours su ce que tu voulais faire, est-ce que t'as toujours voulu être ergo ?

C : Ben en 3e j'avais fait un stage chez une kiné mais ça m'avait pas plu donc en 2nde, enfin pour moi c'était hyper stressant de pas savoir ce que je voulais faire plus tard parce que je me disais, je le suis toujours un peu hein, mais beaucoup moins, mais j'ai toujours été dans le contrôle de ... il faut que je sache où je vais sinon ça va pas et donc dès la 2nde j'ai cherché un métier, j'ai fait des stages j'ai découvert ergo donc vu que ça me plaisait, de 2nde jusqu'à, jusqu'au début des études supérieures, j'ai pas changé d'orientation professionnelle.

Moi : Ok, donc en fait t'as quand même su assez tôt ce que tu voulais faire au final, ça combinait pas mal de choses que, enfin voilà, que tu voulais faire quoi.

C : C'est ça ouais.

Moi : Ok, et tes parents aussi est-ce qu'ils viennent de base d'un milieu rural ou pas ?

C : Oui les 2 oui.

Moi : Ok donc, ils venaient déjà de cette zone où vous êtes là quoi.

C : C'est ça mes grands-parents maternels étaient agriculteurs et mes grands-parents paternels, bah, mon grand-père était plombier et ma grand-mère a fait des petits travaux enfin des ... comment dire ... elle travaillait dans un lycée au niveau du secrétariat.

Moi : Ouais d'accord ok donc en tout cas ouais ils étaient déjà implantés en rural avant quoi, ok et donc est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as, donc après ton lycée ... je sais plus si t'es partie directement à Tours ou pas pour ton année de prépa ?

C : Non j'ai fait un an à Angers.

Moi : Ah c'était Angers ok, ouais, donc comment ça s'est choisi justement la ville au moment où, voilà, t'es sur parcours sup et tout il faut partir dans une autre ville étudier comment tu choisis ta ville, euh ... comment tu fais tes choix ?

C : Moi c'était proche de chez mes parents (rire), euh, le critère aha, et Angers c'était une ville que je connaissais déjà plus ou moins parce que ma sœur avait fait 2 ans d'études là-bas, et c'était une ville où on avait l'habitude d'aller le week-end pour aller faire les magasins etc, donc c'est un endroit que je connaissais déjà, donc c'était pour ça que j'ai choisi Angers, parce que la prépa que j'ai faite elle existait au Mans aussi, ça me plaisait un peu moins, enfin à l'époque j'aimais moins donc j'ai fait Angers.

Moi : Ok t'avais envie de découvrir une autre ville un peu plus grande ou étudiante.

C : Ouais et puis j'avais mes copines aussi qui partaient presque toutes sur Angers donc je pense que mon choix s'est fait comme ça.

Moi : Ok, ok ok, et du coup après quand t'es partie à, t'as dû partir à Tours, donc là pareil le choix de Tours s'est fait comment ?

C : Bah ça s'est mal passé sur cette année-là, enfin j'étais pas bien, la prépa c'était très dur et puis bah il y a eu l'histoire du COVID donc annulation des concours donc c'était vraiment pas une année top pour moi, donc bah je voulais repartir sur de nouvelles bases connaître fin, découvrir une ville

que je connaissais pas, et encore une fois Tours c'était l'une des villes les plus, la plus proche de chez mes parents, où il y avait la formation d'ergo.

Moi : Ok d'accord, donc toi c'était important que tu restes pas trop loin de chez tes parents quand même, ok, et ça c'était un choix tu penses qui était voulu par toi-même ou pareil t'as, tu sentais que tes parents ça les rassurait que tu sois pas trop loin d'eux ?

C : Bah oui je pense que ça les rassurait énormément de savoir que j'étais pas loin, donc c'est sûr qu'ils ont influencé mon choix, et c'était aussi sur l'aspect financier parce que Tours c'était une des écoles les moins chères (rises), donc voilà ça a aussi énormément influencé parce que si j'avais été dans une autre ville, il aurait fallu faire un prêt étudiant.

Moi : Parce que du coup t'avais été prise où dans les autres villes ?

C : Je sais même plus aha, mais je sais que ... en gros je crois que Tours j'avais été prise, enfin, c'était la première ville où j'avais été prise, et les autres j'étais sur liste d'attente et vu que Tours c'était absolument l'école que je voulais bah j'ai même pas cherché à être acceptée autre part.

Moi : Ok donc la ville que tu voulais toi c'est Tours de toute façon, et t'avais vu le prix avant ?

C : Oui le prix je l'avais su avant, mais Tours en fait rassemblait à peu près tous les critères pour qui pouvaient me faire euh, pencher vers cette, la ville quoi, tous les tous les points positifs euh ...

Moi : Oui ok, et tes critères globalement c'était quoi du coup, pas trop loin ? Euh ..

C : Pas trop loin, l'aspect financier euh ... puis une ville, voilà, qui avait l'air sympa et puis Tours j'y avait déjà été pour passer le concours en candidat libre en ... j'étais en terminale et ... bah, j'avais bien aimé la ville donc euh ...

Moi : Ok, ok, c'était aussi la ville qui te tentait quoi, ouais ok, euh ... et du coup partir de chez ta famille dans une ville qui était pas non plus trop loin, est-ce que tu l'as vécu vraiment comme un choix personnel ou est-ce que c'était plutôt, t'as ressenti des contraintes ?

C : Sur le moment je pense que ouais je l'ai ressenti comme un choix personnel, après avec du recul c'était pas si personnel que ça (petit rire), mais partir pour moi c'était pas une contrainte, y a pas eu de « c'est mon dernier choix, on va aller là-bas », non, non.

Moi : Ok, et est-ce que t'as ... donc ça on en a un peu parlé mais je te repose la question quand même, est-ce que t'as hésité ou t'as envisagé d'autres options que faire des études supérieures au départ ? Type travailler directement ou faire un apprentissage, plus proche de X ?

C : Euh alors non, j'ai pas envisagé d'apprentissage ou d'études plus courtes avant mes études, c'était plus pendant ou à la sortie de refaire quelque chose plus en accord avec, ben, mes valeurs enfin, mes valeurs ... mes envies futures on va dire, de façon de vivre et euh ... et je sais plus ce que tu m'as demandé ?

Moi : Parce que du coup tu veux dire qu'après tes études, toi, tu voulais finalement pas travailler direct, enfin pas travailler en ergo direct ?

C : Bah ouais en fait les stages euh, je trouvais ça chouette mais c'était vraiment pas là où j'étais la plus à l'aise donc pour moi ça allait refléter ma vie professionnelle donc je m'étais dit bah non il faut que je trouve autre chose, dans ma tête, j'ai toujours eu dans un petit coin dans ma tête l'idée de faire un métier plus manuel justement plus en lien avec la nature, les animaux, etc, donc euh ... c'était quelque chose qui me trottait dans la tête pendant mes études parce que déjà là aussi c'était compliqué, c'était un peu dur, donc euh ... voilà, c'était une option et ouais possiblement ne pas

travailler tout de suite et me relancer dans autre chose mais euh ... je me suis dit « oh je vais quand même tenter de travailler », et puis surtout aussi, je pense que mes parents je leur aurais dit euh, « bon ben je me lance dans un autre cursus mais qui n'a rien à voir », je pense qu'ils m'auraient regardé en mode euh ... « bah non (rire), t'as fait des études, tu vas travailler après » (rire).

Moi : Ouais ouais, donc en fait tu t'es quand même dit « bon allez je travaille quand même au départ et puis après on verra peut-être », si au bout d'un moment je voilà t'as envie finalement de faire plutôt, bah, c'était du woofing un peu, un truc comme ça ?

C : Ouais c'est ça et puis, enfin, ouais j'avais des idées de travail manuel, le woofing ou euh ... de me lancer dans- alors c'est complètement autre chose, mais me lancer dans une formation de menuiserie (petit rire), enfin voilà il m'est passé plein d'idées par la tête.

Moi : Et en fait tu penses que c'est des métiers manuels, enfin, avec du recul même si, donc là t'adores ce que tu fais, mais avec du recul est-ce que tu te dis que ... c'est des métiers que t'aurais plutôt aimé faire dès le départ mais où tu t'es dit que de toute façon fallait faire des études et que, sur le moment, c'est pas du tout des choses auxquelles t'as réfléchi de faire des études plus manuelles du premier coup, ou ça se trouve pas du tout.

C : Ben je pense que, euh ... si j'avais fait un métier manuel du coup je l'aurais enchaîné directement après le collège donc peut-être que à cette époque-là de ma vie ça m'aurait, enfin, j'aurais été plus épanouie, euh, que si je ... enfin, que là comme quand je suis rentrée au lycée, parce que moi le lycée ça a été 3 ans très très long, enfin j'en pouvais plus, donc si j'avais eu la possibilité de faire une autre formation que directement aller au lycée bahhh je l'aurais peut-être tenté, après je suis contente d'avoir fait mon par parcours parce que, bah, j'ai vachement évolué, ma personnalité elle a changé, je me suis affirmée donc ça m'a quand même vachement aidée de de faire la formation en ergothérapie, après je dis pas que je serai ergo toute ma vie. Je sais, au fond de moi, qu'il y a un moment donné où je vais me dire bah non euh, là, il faut que je me reconnecte entre guillemets à mon moi -intérieur, ça fait très spirituel mais (rires), mais fin voilà quoi, de se rapprocher de la nature.

Moi : Ouais ça a toujours été en toi quand même, ce côté très manuel.

C : Ouais.

Moi : Ouais ok, donc là on va plutôt passer sur les conditions matérielles et les soutiens dont tu as bénéficié au moment où tu es partie, donc comment tu as fait financièrement, donc déjà il y a tout ce qui est lié au logement etc, donc même les courses et tout, enfin, tout ce qui est l'aspect financier, est-ce que t'avais une bourse, est-ce que c'était une aide familiale, est-ce que t'avais un emploi à côté ?

C : Alors j'avais pas d'emploi, pas de bourse, la seule aide financière que j'avais, c'était les APL, et les APL moi je les ai eus que sur ma première année d'étude, après je les avais plus, donc c'est mes parents qui ont tout financé euh, le loyer, la formation euh ... sur mes 3 ans d'ergo, par contre mes courses, c'était moi qui faisais mes courses avec mon argent que je gagnais l'été. Bon il y a des fois où mes parents quand je rentrais me donnaient des petits plats, des légumes euh ... Et euh ... j'ai essayé de garder un budget repas avec mes sous gagnés l'été.

Moi : Ok ok, et donc ça, c'était ... pour tes parents c'était normal aussi de t'aider à financer tout ça, parce que comme il y avait l'école etc ... ?

C : Oui c'était normal pour eux, ils l'avaient fait pour ma sœur, à part quand elle est partie faire une école de commerce, parce que là l'année de formation c'était 3 fois plus cher que la mienne, donc là ma sœur a fait un prêt étudiant euh mais non c'était normal pour eux de payer le loyer et les études, comme ils l'ont fait pour nous offrir le permis.

Moi : Ah oui donc t'avais le permis aussi, et du coup t'avais ta voiture qui avait été financée aussi euh ... à quel âge ?

C : Alors du coup la première voiture que j'ai eue pendant toutes mes études c'était la première voiture de ma sœur, euh ... enfin c'était la voiture de ma sœur plutôt parce qu'elle l'utilisait pas comme elle était sur Paris, donc bah autant que je l'utilise, donc c'est moi qui payais l'assurance et l'essence et euh ... enfin non que l'essence, le carburant mais euh ... cette première voiture là je l'ai pas achetée, c'est ma sœur qui l'avait achetée.

Moi : D'accord ok et donc pour toi ta voiture, tu t'en sers souvent ?

C : Ah oui bah là actuellement tous les jours, pour le travail je suis obligée de prendre la voiture vu que je fais tout le département de la Sarthe, je fais des visites à domicile donc euh ... c'est obligatoire.

Moi : Ok ok, et est-ce que tu t'es senti préparée, donc, quand t'es partie de chez tes parents, c'était en première année d'ergo ... ah bah non, quand t'étais en prépa à Angers t'avais déjà un appartement à toi ?

C : Ouais ouais, j'avais déjà un appartement toute seule.

Moi : Ouais, comment tu t'es sentie préparée justement à cette prise d'autonomie là pour le logement etc, toutes les démarches administratives ?

C : Bah j'ai toujours été plus ou moins organisée donc euh, ce qui était administratif et tout j'ai géré, après j'ai toujours eu des questions à poser à ma mère qui s'occupe des papiers, mais euh ... non ça a pas été trop compliqué, l'appartement on l'a trouvé, bah ... celui d'Angers, comment on l'a trouvé ... ? Bah c'était sur le Bon Coin quoi fin, j'avais fait mes petites recherches donc c'était pas trop compliqué pour moi.

Moi : C'est toi qui avait fait tes recherches du coup ?

C : Ouais, ouais ouais, parce que c'était mon logement donc j'avais envie de trouver quelque chose qui me plaisait et euh ... donc voilà, pour me sentir bien, ce qui n'a pas du tout été le cas (rire), mais euh ...

Moi : Du coup tu te sentais pas bien quand même ?

C : Ah non c'était ... bah cette année de prépa là ça a été horrible, en partie à cause du logement, en fait c'était très ... j'avais tout le temps froid, le chauffage euh, j'avais beau le mettre en route il faisait 16 au grand maximum, c'était mal insonorisé, j'entendais tout sur la bref euh fin bref euh ... l'ambiance euh ... les murs étaient blancs, le sol était blanc, ça faisait très hôpital et euh ... enfin bref y avait rien qui allait donc euh ... donc non ça n'a vraiment pas contribué à mon EPAnouissement.

Moi : Et du coup donc t'as quand même gardé cet appart pendant un an ?

C : Ouais, enfin c'était même pas un an, c'était de septembre à ... mars.

Moi : Oui parce que comme y avait le COVID du coup t'étais rentrée quoi. Et du coup, donc après donc pareil, tu vivais seule, le fait de partir et d'être seule, pareil comment tu l'as vécu ?

C : Ben je l'ai pas trop mal vécu parce qu'avec les choses à faire le soir, j'étais rapidement occupée, en tout cas pour l'ergo, après pour la prépa euh ... bah, le soir, me retrouver seule, vu que j'étais dans une ambiance pas du tout agréable, bah du coup c'était la déprime, mais juste pendant l'année de prépa.

Moi : Ok et après en ergo du coup t'as changé encore d'appart, t'as fait une coloc il me semble ?

C : Ouais, la première année j'ai pris un appart toute seule, et après 2e et 3e année j'ai fait la coloc.

Moi : Ah oui, et ce changement c'était pour quoi ?

C : Bahhh parce que euh ... la coloc c'était ... pas le QG, mais c'était réputé pour être le QG des ergo, parce c'était moins cher, je payais assez cher quand j'avais un logement toute seule, parce que j'avais pas d'APL, et puis ça faisait petite maison à la campagne, il y avait un espace vert, ça me rappelait un peu chez moi, mais par contre j'étais pas en ville donc pour sortir c'était un peu plus compliqué quoi.

Moi : Ouais ok, donc c'était cool pour le côté calme mais ce qui te manquait c'est quand même d'être à ... bah vraiment à proximité directe d'activités type loisirs etc quoi.

C : Ouais et puis des autres étudiants aussi.

Moi : Et pour te déplacer en ville tu faisais comment ?

C : Ben je prenais la voiture.

Moi : Ah oui tu prenais ta voiture, ok ouais, et t'étais à proximité de ton école ?

C : Euh oui, par contre ouais, à même pas bah ... 10 min à pied, je pense 10 min-1/4 d'heure quoi.

Moi : Ok donc ça c'était pareil c'était un choix le fait justement de pas te mettre directement à côté des commodités etc euh ...

C : Ouais, ouais, je m'étais dit que ça allait être plus simple pour rentrer le soir, pour bosser euh ... mais c'est quand même chouette d'aller en ville quoi (petit rire).

Moi : Ok donc c'était plus ça le compromis c'était par contre, effectivement, tu dois venir avec ta voiture pour aller en ville quoi.

C : Ouais, ouais ouais.

Moi : Et est-ce que, comment ... le fait de quitter le foyer familial, est-ce que ça a impacté ton vécu, quand t'as habité seule, ou même en le fait d'aller en coloc après ?

C : Non euh, bah je pense que, j'en pouvais plus d'être chez mes parents (rire), euh ... après le bac, donc être toute seule, non, ça a été ça a été très bénéfique pour moi.

Moi : Ok ça te ça te faisait du bien quoi.

C : Ouais.

Moi : Ok, et du coup pour rentrer chez tes parents tu faisais comment tu rentrais en voiture ou avec d'autres transports ?

C : Je rentrais en voiture oui.

Moi : Ok ok, du coup par rapport à ton vécu de la transition qu'est-ce que tu as découvert ou gagné selon toi en venant vivre en ville que tu n'avais pas forcément en milieu rural ? Ca peut être physiquement comme psychologiquement, ou au niveau de ton identité ?

C : Bah du coup justement euh ... au niveau de mon identité ça m'a permis de me connaître davantage et pas de vivre à travers ce que mes parents voulaient que je sois, donc ça c'était quand même super chouette et puis ... ouais de découvrir la ville, les sorties, l'aspect culturel aussi bah ...

d'un vrai centre-ville euh, donc c'était ... ouais s'ouvrir aux autres et s'ouvrir à soi-même aussi, enfin je pense que c'est ça ce qui ... ce que m'a permis de vivre une grande ville.

Moi : Ok le côté extraverti peut-être un peu, enfin, au niveau de la sociabilisation, etc ?

C : C'est ça et puis de rencontrer d'autres personnes qui avaient pas eu du tout le même parcours que moi, pas évolué dans les mêmes conditions, enfin au lycée j'étais qu'avec des personnes, bah, qui avaient pas vécu dans de grandes villes, plutôt le côté campagnard donc euh ... enfin s'ouvrir à d'autres modes de vie euh, d'autres personnes c'était hyper enrichissant.

Moi : Ok, et selon toi, par contre, qu'est-ce que venir en ville ça te ça t'a fait perdre ou qu'est-ce qui te manquait en tout cas, que tu avais plutôt en milieu rural, donc encore une fois que ce soit matériellement ou ... enfin voilà, plus un côté peut-être négatif ?

C : Bah l'accès à la nature je pense, après c'est que je me suis pas donnée l'occasion de, tu vois de partir, faire des balades, de sortie vélo etc, j'aurais pu le faire, mais euh ... je pense que c'est pas ça dont j'avais besoin à ce moment-là, parce que j'avais besoin de rencontrer du monde, de sortir etc, donc ce côté-là de se reconnecter avec la nature, je le faisais plus le week-end quand je rentrais chez mes parents, donc je dirais que sur le moment euh ... il m'a pas manqué grand-chose, mais c'est plus maintenant par contre, je le ressens.

Moi : D'accord ok, parce que tu penses que ta phase, un peu de découverte de toi, elle est globalement faite, elle a globalement été faite pendant cette période ?

C : Carrément.

Moi : T'as profité du côté vie étudiante.

C : C'est ça, c'est ça ouais, c'est euh ... bah parce que, ouais je pense que j'étais ... j'évoluais dans une sphère très concentrée avec mes parents ,voilà, euh ... je m'étais construite comme eux ils le voulaient donc le fait de partir dans une autre ville ça m'a permis de m'émanciper, et du coup, je pense qu'à ce moment-là j'avais plus trop besoin de la campagne, mais maintenant j'en ai plus besoin.

Moi : Ouais, ok, mais c'est plutôt le côté nature et retour, un peu, à tes valeurs fondamentales on va dire aha.

C : Ouais, ouais.

Moi : Ok, et euh et est-ce que tu t'es sentie à ta place quand tu es arrivée en ville ? Donc on peut repartir de quand t'es arrivée à Angers où c'était vraiment ta première année post bac, et quand t'es arrivée à Tours du coup.

C : Bah quand je suis arrivée à Angers, je suis vraiment pas sortie, du tout, en centre-ville, rien, fin en fait je faisais la prépa ou mon appart, parce qu'en fait les copines avec qui j'étais au lycée et qui sont parties sur Angers ont fait une première année de médecine et elles étaient absolument pas disponibles pour sortir, pour avoir une vraie vie étudiante, donc je pense que, du coup, moi de mon côté, vu qu'à la prépa j'avais des connaissances mais c'était pas non plus des supers amis, je m'autorisais pas à sortir, donc la première année je l'ai pas vécue pleinement.

Moi : Ok, donc c'était plus une année que t'as passé à bosser quoi.

C : C'est ça, un peu une année qui est passée ... pas sans trop de vie, mais voilà, sans trop de fun.

Moi : Ok, du coup après t'es partie à Tours ... ?

C : Ouais bah voilà quand je suis partie à Tours, bah, l'ambiance a fait que ... on se met tout de suite dans le bain, il y a les soirées d'intégration, week-end d'intégration, donc t'es attendue, donc c'est ... ça donne plus envie d'intégrer, bah, la vie d'étudiante, donc ouais, je me sentais plus à ma place en arrivant en ergo.

Moi : Ouais ok, donc oui c'est le côté, bah en fait l'école et le fait que il y avait des moyens d'intégrer les étudiants qui arrivaient quoi.

C : C'est ça ouais, puis de retrouver du monde qui veut faire la même chose que moi dans la vie, voilà, parce qu'au lycée mes copines elles n'étaient pas du tout dans le même état d'esprit, donc, bah, je me sentais un peu extraterrestre, donc euh, (petit rire).

Moi : Ouais, ok, ok, et est-ce que t'as pu te faire des nouveaux amis facilement ?

C : Oui, oui. Arrivée en ergo oui carrément.

Moi : Ouais ok, donc en fait c'est pareil c'est l'école qui favorisait ça ?

C : Ouais, ouais, puis je m'étais dit bah, « tu connais personne dans la ville, euh, voilà l'année dernière c'était une année pourrie maintenant on part sur de nouvelles bases » et bah ... « on se fait violence et on va vers les autres » euh ... pour voilà, créer des amitiés.

Moi : Et donc c'est des amitiés que tu as gardées ?

C : Oui, oui oui. Pas toutes mais oui certaines.

Moi : Ouais, ok, et est-ce que tu as gardé contact avec ton réseau d'origine, donc c'est à dire essentiellement tes copines de lycée, avec qui t'as grandi quoi ?

C : Ouais, ouais ouais, on est toujours en contact après avec le temps il y a des affinités qui s'effacent et d'autres qui se renforcent donc euh, ça change mais oui on est toujours en contact.

Moi : Ok donc, est-ce que les 2 réseaux sont aussi importants pour toi ou il y a un des 2 qui est plus important pour toi ?

C : Bah euh ... je pense que les 2 sont importants pour moi parce qu'on est on s'est rencontrés à 2 moments de 2 périodes de ma vie et même si au lycée mon groupe d'amis, bah des fois je me sentais plus trop à l'aise parce que on ... fin parce qu'on évoluait plus en fait, alors que là maintenant on a toutes changé, on a toutes trouvé nos voies professionnelles, donc on s'est affirmées et je trouve que nos liens sont plus forts maintenant qu'ils ne l'ont été au lycée parce qu'en fait euh ... moi je me sentais trop étriquée au lycée, d'être tout le temps avec le même type de personne je ... bah je me sentais stagner quoi.

Moi : Ouais d'accord, t'as le côté stagnation en fait, et que là maintenant que vous avez toutes fait des parcours différents, bah, t'arrives à trouver ta place encore plus, enfin tu trouves que chacune a vraiment encore plus sa place, son identité, et du coup ça te permet de garder le lien avec elles...

C : C'est ça, même s'il y a des choses qu'on partage pas toutes mais euh ... dans nos passions tout ça mais euh ... mais si en général, ça a renforcé les liens.

Moi : Et est-ce que t'as gardé le lien avec toutes, ou t'as plus gardé le lien avec celles qui sont aussi parties comme toi, que celles qui sont pas parties ?

C : Euh, alors on est toutes parties dans des villes, enfin faire des études, donc c'est pas trop ça qui nous a éloigné mais, non, il y a quand même certaines qui avec qui j'ai beaucoup moins d'affinités, voire plus du tout, mais vu qu'on est un groupe on se voit toujours donc euh, ... voilà.

Moi : OK, alors il reste 2 petites parties, euh ... est-ce que tu penses subjectivement, peut-être par rapport à des expériences que tu as vécues, que tout ton parcours il aurait été différent si tu avais été un garçon ?

C : Oui je pense que ça aurait changé quelque chose, bah au tout début, c'est à dire dans le choix de mes études, je pense que j'aurais été un gars et j'aurais dit « bah je vais faire un métier manuel » on m'aurait dit peut-être plus facilement « vas-y quoi, fais ta vie » (petit rire). Après au sein de ma formation je pense que non, pas pendant les études.

Moi : Ok c'était plus, en fait tu te serais orientée peut-être différemment au début.

C : Ouais.

Moi : Ouais, ok, donc dans le fait d'être poussée à faire de plus longues études quoi.

C : Ouais, c'est ça.

Moi : Et euh et est-ce que tu penses que ... bah tu me l'as déjà dit, mais je vais t'en reparler, parce que si t'as d'autres choses à dire ... mais le regard sur toi, est-ce qu'il a changé une fois que tu étais partie, comment tu t'es perçue ensuite ?

C : Euh, bah, oui oui ... je me sentais plus épanouie, plus courageuse, enfin voilà, je ... j'avais un entamé plein de choses lesquelles je me serais pas sentie capable de faire plus jeune, enfin, par le passé donc ouais, je me suis vue évoluer et même socialement dans mon comportement, dans le fait d'aller vers les autres.

Moi : Ouais, ok, donc oui en fait ça t'as ... c'est le côté ouverture au monde.

C : Ouais, ouais ouais.

Moi : Ok, donc sur la partie un peu plus, donc, bilan final, euh ... aujourd'hui, où est-ce que tu en es, est-ce que tu es revenue ... enfin tu peux réexpliquer vu qu'on en a parlé hors enregistrement mais, voilà, où est-ce que aujourd'hui tu envisages d'habiter par la suite, plutôt en milieu rural, en milieu urbain ?

C : Donc du coup après, donc, mes 3 ans d'études à Tours, je suis partie travailler au Mans, donc à peine 1 h de chez mes parents, parce que le poste que j'ai trouvé me plaisait, donc j'ai pris ce poste au départ, un CDD, et puis un ensuite un CDI, mais là maintenant je me suis rendue compte que le choix professionnel que j'avais fait après mes études, c'est-à-dire travailler avec des personnes âgées, c'était plus un choix de confort, et que au fur et à mesure, bah ... de mon travail, je me suis rendue compte que j'étais capable de travailler auprès d'autres populations donc ça m'a aussi soulagé dans le sens où je me dis que bah, je suis capable de faire autre chose, donc ça m'ouvre d'autres portes et euh ... donc, pour un autre poste, et là la ville du Mans, ben, je l'apprécie mais j'aimerais plus me rapprocher de la nature, donc peut-être dans une ville peut être plus petite et où l'accès à la montagne, enfin oui, à la nature est plus facile sur ... enfin notamment la montagne, donc comme option j'avais Clermont-Ferrand parce que j'avais aussi des amis par là-bas, donc ça va forcément me faire, enfin m'éloigner de ma famille, mais c'est aussi un mal pour un bien (rire), parce que voilà, même si j'ai évolué pendant ces 3 ans d'ergo, j'ai encore plus évolué pendant mes 2 ans de travail euh ... là actuellement au Mans, et je me rends compte de certaines choses qui me vont pas actuellement et auxquelles j'aimerais ... bah mettre fin du coup, en partant, plus loin et plus proche de la nature.

Moi : D'accord ok, donc en fait tu te sens plus prête de partir mais dans un autre lieu un peu ... alors plutôt du coup rural ou dans la ville, t'aimerais quand même être dans une petite-dans une ville de taille intermédiaire ou t'aimerais être en périphérie ?

C : Plus dans une ville de taille intermédiaire, après voir si j'ai vraiment envie d'être en périphérie mais je pense qu'en première étape c'est ville intermédiaire, et faire plus de choses à l'extérieur en lien avec la nature.

Moi : Ok ok mais du coup là tu te sens prête à partir plus loin ?

C : Ouais, j'ai l'impression que si je reste euh ... encore plus longtemps, là je vais avoir loupé quelque chose parce que là, enfin, je suis encore jeune, j'ai pas d'attache qui fait qu'il faut que je reste dans la Sarthe, donc voilà, j'ai pas encore d'enfant, donc j'ai pas envie de me dire arrivée 30 ans-35 ans « Ah merde, j'aurais dû le faire avant j'ai pas assez profité quoi, j'ai pas assez vu autre chose ».

Moi : D'accord ok, donc vraiment c'est un peu par période, là t'as eu le côté vie étudiante en ville, où t'as du coup bien profité, et là aujourd'hui t'as quand même envie d'être dans une ville mais de profiter plutôt de la nature, plutôt que du côté festif.

C : C'est ça, et puis d'être en fait dans une ville plus petite, pour avoir accès à des choses plus simples de la vie, ça fait un peu la révolution aha, mais enfin moi voir des immeubles qui m'entourent de partout, des voitures de partout, des gens qui ... enfin, des magasins dans tous les sens, des gens qui achètent tout le temps tout le temps tout le temps, enfin moi ça ... maintenant ça me, ça me ...

Moi : Ouais, ça te rend pas bien quoi c'est oppressant.

C : Oui ça m'angoisse, ça m'opprime, faut vraiment que ... que je retourne aux sources quoi aha.

Moi : Ok, donc t'aimerais revenir à un côté plus simple.

C : C'est ça ouais.

Moi : Ok, et juste une dernière question, avec du recul, est-ce qu'il y a des choses que tu aurais aimé qui soient différentes par rapport à cette transition-là, à ton départ, est-ce qu'il y a des choses qui auraient pu être facilitantes selon toi ou, voilà, s'il y avait des choses qui auraient pu être changées ?

C : Euh hmmm ... écouter moins mes parents (petit rire), prendre moins en considération leurs envies pour moi, je pense, parce que sur plusieurs choses j'ai suivi leurs conseils et au final ça n'allait pas, donc je pense que ... ouais ça aurait été plus ça, mais en même temps comme tout parent quand le dernier enfant quitte le nid pour faire ses études, bah on a envie de l'accompagner et de choisir avec lui, parce qu'on le croit pas forcément capable de choisir seul, et je pense qu'à ce moment-là aussi ça me rassurait qu'ils fassent les choix pour moi parce que je me disais que, bah, c'était pas le poids, le, ... comment dire, j'allais pas être la seule responsable si ça se passait mal quoi.

Moi : Oui, oui oui, et sur quoi tu trouves qu'ils ont, enfin, ils ont fait vraiment des choix euh ... soit à ta place, enfin, en tout cas t'as l'impression qu'en fait c'est pas vraiment ce que t'aurais voulu à ce moment-là ?

C : Bah c'est tout bête mais c'est, bah du coup d'aller, de choisir une ville pas trop loin parce que euh ... j'étais encore beaucoup euh, voilà, ancrée dans la famille tout ça, donc fallait pas être trop loin et eux voulaient pas non plus que je sois trop loin donc c'était le choix de la distance afin de qu'il y ait pas de distance pas trop de distance et puis ça peut être aussi le choix des logements, en disant

« bah oui t'es bien, t'es proche de ton école », voilà, ou des choses comme ça, ça va être plus simple pour rentrer mais c'est pas euh ... « ben tu vas pouvoir, profiter vivre ta meilleure vie quoi » (rire).

Moi : Oui, c'était vraiment, les études très important quoi.

C : Ouais voilà, c'était des choix réfléchis pour optimiser au mieux les études supérieures.

Moi : Ouais, ok, ok. Bah écoute, globalement toutes les questions sont posées, est-ce qu'il y a des choses que toi tu aimerais rajouter qu'on n'a pas forcément abordé, où tu y penses et tu dis ça pourrait être intéressant d'en parler ?

C : Euh bah pas forcément je suis en train de réfléchir là mais ... non je crois pas.

Annexe 3 : Profils des enquêtées

Nom & Âge	¹⁷ PCS Ménage	Milieu d'origine	Première ville d'étude	Statut actuel	Professions des parents	Fratrie
Sarah – 25 ans	Dominante cadre - Fraction inférieure de la bourgeoisie	Région Auvergne-Rhône-Alpes, département Haute-Loire	Clermont-Ferrand	Master 2 Santé Publique	<u>Père</u> : Professeur de mathématiques <u>Mère</u> : Cadre	Une grande sœur, deux petites sœurs et un petit frère
Marine – 20 ans	Dominante intermédiaire - Fraction supérieure de la petite bourgeoisie	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Tours	2ème année en école d'éducatrice de jeunes enfants	<u>Père</u> : Professeur de musique <u>Mère</u> : Éducatrice de jeunes enfants	Une petite sœur

¹⁷ PCS Ménage : Professions et Catégories Socioprofessionnelles du ménage (Insee, 2025b)

Léa – 24 ans	Dominante intermédiaire - Fraction supérieure de la petite bourgeoisie	Région Centre- Val de Loire, département Indre	Tours	Ergothérapeute	<u>Père</u> : Ingénieur <u>Mère</u> : Aide- soignante	Une grande sœur, une petite sœur et un petit frère
Sophia – 25 ans	Dominante intermédiaire - Fraction supérieure de la petite bourgeoisie	Région Centre- Val de Loire, département Indre	Tours	Master 2 Santé Publique et Ergothérapeute	<u>Père</u> : Pâtissier <u>Mère</u> : Professeure- documentaliste	Un petit frère
Cassandra – 25 ans	Dominante intermédiaire - Fraction supérieure de la petite bourgeoisie	Région Normandie, département Manche	Rennes	Master 2 Sciences de l'Éducation et Éducatrice de Jeunes Enfants	<u>Père</u> : Cadre commercial <u>Mère</u> : Serveuse dans un restaurant	Un petit frère

Coline – 23 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Pays-de-Loire, département Sarthe	Angers	Ergothérapeute	<u>Père</u> : Plombier <u>Mère</u> : Employée commerciale	Une grande sœur
Mélissa – 23 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Angers	Chargée de communication dans une association	<u>Père</u> : Menuisier <u>Mère</u> : Employée de banque en situation d'invalidité	Une grande sœur et une sœur jumelle

Clarisse – 24 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Angers	Thésarde dans le domaine de l'ingénierie agroalimentaire	<u>Père</u> : Agriculteur <u>Mère</u> : Employée de banque	Une grande sœur et une petite sœur
Manon – 24 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Rennes	Premiers pas d'ostéopathe libérale à mi-temps et salariée dans un magasin de sport à mi-temps	<u>Père</u> : Agriculteur <u>Mère</u> : Agricultrice	Une grande sœur et une petite sœur

Amélie – 25 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Angers	Horticultrice	<u>Père</u> : Agriculteur en réorientation <u>Mère</u> : Employée de banque	Une petite sœur
Élodie – 25 ans	Dominante petit indépendant - Fraction inférieure de la petite bourgeoisie	Région Normandie, département Manche	Brest	Master 2 Sciences de l'Éducation	<u>Père</u> : Agriculteur <u>Mère</u> : Agricultrice	Un grand frère et un petit frère
Louise – 23 ans	Dominante ouvrière – fraction supérieure des classes populaires	Région Centre-Val de Loire, département Eure-et-Loir	Tours	Master 2 Langues Étrangères Appliquées	<u>Père</u> : Ouvrier <u>Mère</u> : Employée à dominante précaire	Un grand frère et deux petits frères

Lisa – 23 ans	Dominante ouvrière – fraction supérieure des classes populaires	Région Centre- Val de Loire, département Eure-et-Loir	Tours	Psychologue spécialisée en gériatrie	<u>Père</u> : Ouvrier <u>Mère</u> : Vendeuse	Un petit frère
---------------	--	--	-------	--	---	----------------

Annexe 4 : Grille d'analyse thématique

Thèmes	Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes
Le rapport au milieu rural	Rapport au lieu où la personne a grandi	
	L'environnement physique rural	
Le rapport au milieu urbain	Le vécu de la transition	
	Le vécu et l'organisation en ville	
	L'environnement physique urbain	
	Le vécu de la transition	
Le rapport à la famille	Vécu familial	
	Histoire familiale	
	Rapport à la fratrie	

	Valeurs familiales	
	Métiers / études des parents + reste de la famille	
	Envies ou impacts des parents sur les choix de vie	
	Conditionnement à partir faire des études	
	Conditionnement à la vie étudiante, la vie en milieu urbain	
Les activités	Activités pendant l'enfance et l'adolescence	
	Activités familiales Activités professionnelles et petits jobs	

	Activités en milieu urbain	
	Activités en milieu rural	
La construction identitaire	Le système de valeurs et la personnalité	Avant la migration
		Pendant la migration
		Après la migration
	Les besoins, les choix, les volontés	Avant la migration
		Pendant la migration
		Après la migration
	Autonomisation et indépendance progressive des parents / préparation à la vie d'adulte	Indépendance matérielle
		Indépendance financière

		Indépendance identitaire et émotionnelle
	Santé mentale et bien-être	En milieu urbain
		En milieu rural
Le rapport à la mobilité	Mobilité géographique	
	Moyens de transports utilisés	En milieu rural
		En milieu urbain
		Entre milieu rural et milieu urbain
	Expériences migratoires autres	
Le parcours scolaire et d'études	Parcours scolaire	
	Aspirations scolaires	
	Choix de la ville d'études	

	Vécu de la vie étudiante, rapport aux études	
L'environnement social	Soutien familial	Soutien matériel
		Soutien financier
		Soutien psychologique
	Soutien amical et sociabilités urbaines	Rapport aux relations sociales urbaines
		Soutien amical ou amoureux
		Sociabilités urbaines autres
	Soutien amical + sociabilités rurales	Rapport aux relations sociales rurales
		Soutien amical ou amoureux
		Sociabilités rurales autres
	Autres types de liens sociaux	
Le logement	Choix et type de logement	

	Le vécu dans le logement	
Les obstacles rencontrés	Sociaux	Avant la migration
		Pendant la migration
		Après la migration
	Matériels	Avant la migration
		Pendant la migration
		Après la migration
	Organisationnels	Avant la migration
		Pendant la migration
		Après la migration
	Psychologiques	Avant la migration

		Pendant la migration
		Après la migration

MENAGER	Fantine	23 septembre 2025
Master 2 Enfance, jeunesse : politiques et accompagnement Promotion 2024-2025		
Celles qui partent Émigration étudiante et reconfiguration des capitaux culturels, sociaux et symboliques chez les jeunes femmes d'origine rurale		
PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : Université RENNES 2		
<p>Résumé :</p> <p>Pendant longtemps, la jeunesse rurale fut mise de côté, tant dans la recherche que dans les politiques de jeunesse, au profit de la jeunesse urbaine. Cette marginalisation est d'autant plus marquée pour les jeunes femmes d'origine rurale, dont les recherches associées à ce qu'elles sont et ce qu'elles vivent ne sont que récentes. Cette étude qualitative s'intéresse à la reconfiguration possible des capitaux culturels, sociaux et symboliques chez les jeunes femmes d'origine rurale qui émigrent en milieu urbain pour y suivre des études supérieures. Cette recherche vise non seulement à identifier les stratégies d'acculturation qu'elles peuvent développer vis-à-vis du monde étudiant urbain, mais aussi les facteurs sociaux qui les freinent, ou les incitent, à quitter ou à revenir dans leur milieu d'origine.</p> <p>La méthodologie de recherche repose sur une enquête en milieu familial, à la fois parce qu'elle se base sur des entretiens réalisés avec 13 participantes issues du cercle proche, mais également parce que c'est une trajectoire de vie personnellement vécue.</p> <p>Les résultats de l'étude montrent que le capital culturel parental joue un rôle déterminant dans les trajectoires d'émigration étudiante. Les jeunes femmes issues de milieux dotés d'un capital culturel élevé s'approprient plus aisément les codes et pratiques du milieu étudiant urbain, tandis que celles provenant de milieux moins dotés demeurent davantage ancrés dans leurs réseaux d'interconnaissance locaux et sensibles aux forces de rappel. L'émigration favorise ainsi un réagencement du capital symbolique pour celles qui tendent à s'acculturer par intégration, tandis qu'elle conduit à une continuité pour celles qui tendent vers l'assimilation ou la séparation, selon le capital culturel parental.</p>		
<p>Mots clés : Jeunes femmes en milieu rural ; émigration étudiante ; capital culturel, social, économique et symbolique ; stratégies d'acculturation ; socialisation primaire et secondaire</p>		
<p><i>L'Ecole des hautes études en santé publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		