

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 [www.nada.kth.se/~broady/](http://www.nada.kth.se/~broady/) and since 2006 [www.skeptron.uu.se/broady/sec/](http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/).

ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES

CENTRE D'ETUDE DES MOUVEMENTS SOCIAUX-INSTITUT MARCEL MAUSS

54 bd Raspail 75006 Paris

Tél. 01 49 54 22 93 - Fax 01 49 54 26 70

<http://cems.ehess.fr>

## **EDUCATION ET PRODUCTION DES FRONTIERES SOCIALES**

### **FAMILLES, MONDE ASSOCIATIF ET INSTITUTIONS SCOLAIRES**

#### **Rapport final de recherche**

réalisée avec l'aide de

l'ACI « Education et formation » 2004

du Ministère délégué à la Recherche

#### **Equipe du CEMS**

Coordination : Monique de SAINT MARTIN, Mihaï Dinu GHEORGHIU

Barbara BAUCHAT, Pascale GRUSON, Lucette LABACHE, Mariana HEREDIA,

Denis MERKLEN, Daniella ROCHA, Judit VARI et Louis Auguste JOINT

#### **Equipes associées**

Université de Iasi : Mihaï D. GHEORGHIU

SEC, Université d'Uppsala : Elisabeth HULTQVIST, Donald BROADY

FOCUS, UNICAMP, Campinas : Ana Maria F. ALMEIDA, Graziela PEROSA,

Kimi TOMIZAKI, Silvia ROCHA LIBRANDI

Novembre 2007

ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES

CENTRE D'ETUDE DES MOUVEMENTS SOCIAUX-INSTITUT MARCEL MAUSS

54 bd Raspail 75006 Paris

Tél. 01 49 54 22 93 - Fax 01 49 54 26 70

<http://cems.ehess.fr>

## **EDUCATION ET PRODUCTION DES FRONTIERES SOCIALES**

### **FAMILLES, MONDE ASSOCIATIF ET INSTITUTIONS SCOLAIRES**

#### **Rapport final de recherche**

réalisée avec l'aide de

l'ACI « Education et formation » 2004

du Ministère délégué à la Recherche

#### **Equipe du CEMS**

Coordination : Monique de SAINT MARTIN, Mihaï Dinu GHEORGHIU

Barbara BAUCHAT, Pascale GRUSON, Lucette LABACHE, Mariana HEREDIA,

Denis MERKLEN, Daniella ROCHA, Judit VARI et Louis Auguste JOINT

#### **Equipes associées**

Université de Iasi : Mihaï D. GHEORGHIU

SEC, Université d'Uppsala : Elisabeth HULTQVIST, Donald BROADY

FOCUS, UNICAMP, Campinas : Ana Maria F. ALMEIDA, Graziela PEROSA,

Kimi TOMIZAKI, Silvia ROCHA LIBRANDI

Novembre 2007

# **EDUCATION ET PRODUCTION DES FRONTIERES SOCIALES**

## **SOMMAIRE**

<b>Introduction générale</b>	3
<b>Première Partie. Le champ de la recherche. Problématiques et concepts</b>	13
Chapitre I. La notion de frontière sociale : examen de quelques mises en perspective théorique récentes	14
Chapitre II. Expérience éducative et socialisation. Frontières discriminantes, frontières transgressées, frontières souhaitées	33
<b>Deuxième Partie. Expériences éducatives et frontières sociales en France. L'enquête de terrain.</b>	42
Chapitre III. Lieux de passage, lieux d'ancrage. Terrains et méthodes de l'enquête	43
Chapitre IV. Hiérarchies sociales et instabilité des positions	70
Chapitre V. Expériences éducatives et échanges intergénérationnels	98
Chapitre VI. Frontières et trajectoires	123
<b>Troisième Partie. Les frontières sociales dans une perspective comparative. Roumanie, Suède, Brésil</b>	146
Chapitre VII. Changements de frontières sociales et éducation en Roumanie après 1989	147
Chapitre VIII. Démocratisation, décentralisation et frontières sociales en Suède	164
Chapitre IX. La construction des frontières et les inégalités au Brésil	179
<b>Conclusion générale</b>	205
<b>ANNEXES</b>	210
1. Tableaux des entretiens avec les parents et les jeunes. Enquête réalisée en France.	211
2. Guides d'entretien Parents et jeunes	223
3. Tableaux des entretiens avec les parents. Enquête réalisée au Brésil	231

## INTRODUCTION GENERALE

Nos sociétés contemporaines sont sans doute des sociétés individualisantes et individualisées, mais elles sont également traversées par des divisions sociales qui définissent les diverses catégories à l'intérieur de chaque société. Elles sont donc aussi des sociétés de groupes et de catégories, de classes. Et les frontières sociales par lesquelles les catégories dessinent leurs contours et par lesquelles les classes communiquent entre elles contribuent à définir, d'un côté la morphologie générale de la société et de chaque catégorie, et d'un autre côté la participation des individus à la vie sociale.

En associant l'éducation à la production de frontières sociales, le propos de notre recherche est de comprendre l'évolution des classifications traditionnelles généralement associées à l'ordre social. De nouvelles délimitations modifient les classifications qui sont reconnues comme plus ou moins stables. L'éducation donnée/reçue dans la famille devient la matière principale qui aide à suivre le traçage des frontières sociales entre les principaux groupes sociaux. Est saisi de cette manière l'apprentissage des codes sociaux permettant à l'individu de gérer les rapports sociaux auxquels il est confronté.

### **I. PROBLEMES GENERAUX**

La notion de « frontière sociale » n'a été que récemment conceptualisée dans les sciences sociales. Et les travaux entrepris par des auteurs différents tels que Charles Tilly, Pierre Bourdieu, Michèle Lamont, Christian Topalov ou Gérard Althabe, pour n'en citer que quelques uns, permettent de lui accorder une certaine centralité dans l'explication des formes d'inscription collective et dans la description des dynamiques de différenciation sociale. Depuis les travaux déjà classiques de Fredrik Barth, nous savons que le concept de frontière est essentiel à la compréhension des groupes sociaux<sup>1</sup>. Ses travaux ont montré que les groupes ethniques définissent leur identité et l'identité de leurs membres dans la communication avec d'autres groupes. Seuls, les échanges avec les autres groupes permettent la définition de l'identité du groupe, de sa spécificité et de sa différence, ce par rapport à quoi ses membres peuvent se reconnaître et sont reconnus par d'autres comme membres d'un groupe. La nécessité d'échanges et de communication

---

<sup>1</sup>. Fredrik Barth, *Ethnic groups and boundaries*, Bergen, Oslo, Universitetsforlaget, 1969. Trad. Française: « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart : *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, pp. 203-249.

entre les groupes permet de comprendre pourquoi la notion de frontière s'impose par rapport à celle de limite. Il ne s'agit pas seulement de comprendre les contours d'un ensemble. La frontière est ce qui permet la délimitation du groupe. Mais en même temps, elle rend possible l'établissement de la séparation avec les autres et d'une communication entre les deux ensembles. La frontière sépare et rend possibles les échanges entre deux unités qui se reconnaissent mutuellement comme différentes.

Notre travail porte sur les différents groupes qui constituent les sociétés contemporaines et non spécifiquement sur des groupes ethniques. Mais le concept de frontière, tel que proposé par Fredrik Barth, par l'image territoriale qu'il véhicule, et que celle-ci connote, permet la compréhension de dynamiques constitutives de différents types de catégories et de groupes sociaux. L'objectif de notre recherche est de contribuer à une étude comparée des classes sociales dans les sociétés contemporaines (France, Roumanie, Suède, Brésil) en observant le fonctionnement et la production des frontières par les membres de chacun des groupes.

En cherchant à saisir par la dynamique des frontières sociales, l'évolution des classes sociales, nous avons aussi cherché à comprendre les modes d'inscription des frontières les plus visibles, leur nature, leur fonction, les problèmes afférents, et surtout leur production. Comment les séparations sociales se produisent-elles? Et comment ces séparations organisent-elles la communication entre des individus appartenant à des catégories sociales différentes ?

## **I.1. Frontières et codes sociaux**

Les travaux théoriques sur les frontières sociales ne se bornent pas à une description de leur existence, de leur forme et de leurs fonctions ; ils analysent aussi les processus de leur établissement et de leur actualisation. Ainsi que le montrent les travaux de Fredrik Barth, une frontière résulte du fait qu'une société fournit à ses membres des codes comportementaux leur permettant de reconnaître ce qui est interdit à l'intérieur du groupe, ce qu'il ne faut pas faire si l'on veut être reconnu (et se reconnaître soi-même) comme membre.

Dans cette perspective, notre travail vise une description des processus d'apprentissage et, plus profondément, de production de ces codes. C'est par là que peut être rendu visible le rôle de l'éducation dans la production des frontières sociales. Et c'est pourquoi a été attachée une importance centrale à la minutie du quotidien et à cette partie de l'éducation qui se fait hors du système scolaire, notamment au sein de la famille et des associations sans bien sûr ignorer l'école. C'est dans les familles qu'une partie essentielle des codes moraux est produite et apprise. Cette partie de l'apprentissage permet, non seulement une intégration à la société globale (en tant qu'individu), mais également l'intégration à la

société par l'appartenance à une catégorie et la différenciation avec les autres. En apprenant les frontières sociales, les individus acquièrent une partie essentielle du code indispensable à la participation au jeu social, à la concurrence et à la coopération entre les membres des différents groupes. Cet apprentissage permet d'identifier son point de vue comme un point de vue partagé et de se positionner dans l'espace social. Le repérage des frontières sociales est essentiel à la compréhension des conflits sociaux, aussi bien pour les sociologues que pour les membres de chaque classe.

## I.2. Frontières et conflits

Les travaux théoriques sur les frontières font aussi apparaître des rapports conflictuels et des mouvements de transgression ou de défense des frontières. Dans une importante étude réalisée dans un ensemble de quartiers populaires de la région nantaise, Gérard Althabe a fourni une description précise des frontières qui définissent, au niveau de la ville, une économie d'échanges symboliques entre les différentes catégories qui composent les classes populaires<sup>2</sup>. Althabe s'attache ici à mettre en évidence les modalités selon lesquelles les familles produisent et apprennent les codes sociaux au niveau de leurs échanges quotidiens.

Ce qu'on observe alors est un intense travail des individus visant directement ou indirectement à envoyer les autres vers des positions sociales disqualifiées, en même temps qu'ils s'accrochent eux-mêmes à « leur » place<sup>3</sup>. Un rapport de conflit symbolique entre les catégories est omniprésent, là où les contacts « effectifs » entre sous groupes sociaux, -des « assistés » aux classes moyennes en passant par les ouvriers-, pour reprendre la catégorisation d'Althabe, semblent peu fréquents. Au cœur de ces rapports symboliques se définit un mode de communication entre groupes sociaux, et c'est au sein de la famille que se produit l'essentiel de cette communication. Dans les espaces de cohabitation et de contact, les individus organisent leurs interactions comme « une lutte prenant la forme de l'accusation et de la plaidoirie ». Ces « procès réciproques » ont pour objet les relations internes à la famille, les relations parents-enfants et homme-femme. Il s'agit par exemple de la confrontation d'une pratique -l'éducation des enfants ou les rôles de mari et d'épouse, de mère et de père-, et d'une structure normative qui sert à définir les contours du groupe social. Un enfant désobéissant ou incontrôlé, un mari au chômage qui passe son temps à la maison, une mère qui passe trop de temps hors du foyer, une consommation jugée démesurée, sont des fautes faisant l'objet de graves soupçons et accusations. Le moindre signe de non

---

<sup>2</sup>. Gérard Althabe, « Procès réciproques en HLM », in G. Althabe et alii, *Urbanisation et enjeux quotidiens*, Paris, L'Harmattan, 1993, pp. 13-47.

<sup>3</sup>. Contrairement à l'idée selon laquelle les espaces publics et de cohabitation seraient marqués par un « vide » ou par des stratégies de l'évitement.

correspondance entre les normes et les pratiques familiales est le prétexte des accusations et des plaidoiries au sein des procès réciproques. L'enjeu des procès réciproques réside donc dans la plus ou moins grande proximité de chaque famille à un ensemble de codes moraux définissant l'appartenance au groupe et la distinction avec les autres : cet ensemble constitue la frontière sociale. Dans l'accusation, l'individu tente de repousser l'adversaire vers le pôle négatif. Dans la plaidoirie, il bâtit sa défense comme la plus grande distance possible avec le pôle négatif. Chaque individu se différencie de ceux qui peuplent l'univers stigmatisé ou disqualifié. L'exemple de familles placées en situation de marginalité, d'exclusion, de dangerosité, de pauvreté, de déclassement, ou de disqualification, sert à édifier ce pôle négatif par rapport auquel les uns tentent de prendre leurs distances, les autres d'y échapper. En produisant des codes moraux du comportement quotidien, les familles tracent les frontières permettant de prendre de la distance par rapport au pôle négatif qui représente la déchéance et l'exclusion.

Dans cette perspective, nous avons cherché à observer dans l'enquête, un double effort articulé au sein de la famille. Il y a, d'une part, le travail éducatif destiné à produire et à reproduire les codes comportementaux identifiés avec le groupe social qui est pris comme référence, et permettant de se distancer des catégories sociales négativement représentées. D'autre part, les familles livrent dans leurs échanges un intense combat destiné à montrer l'adéquation de la conduite familiale avec la norme du groupe, à se défendre des attaques pouvant se traduire par un déclassement et à chercher la faille dans le comportement des autres susceptibles de les envoyer vers le bas ou vers la périphérie de l'espace social. Il s'agit d'une stratégie visant à conforter ainsi sa propre position. Ainsi, la visite d'un travailleur social peut-elle faire craindre un état d'irresponsabilité et de déchéance. La famille cherchera à tout prix à montrer dans ce cas qu'elle garde le contrôle sur ses enfants, essayera de cacher tout signe de pauvreté, d'endettement ou de chômage. Toute dérive dans le contrôle de la situation peut être prise par les autres comme le signe qu'une frontière sociale a été transgessée.

L'expérience de Judit Vari sur le terrain de Gennevilliers est révélatrice de ce type de dynamiques où les familles de classe populaire cherchent à éviter à tout prix l'instruction d'un procès à leur encontre. Ancienne coordinatrice d'une association d'aide scolaire travaillant pour la mairie, pèse sur elle un soupçon d'« investigation » sur l'échec scolaire des enfants. Ainsi, elle se fait refuser plusieurs demandes d'entretien sur l'éducation des enfants (cf. chapitre III). La mise au jour d'une éducation défaillante peut envoyer les parents et la famille entière de l'autre côté d'une frontière qui sépare ces familles des habitants sur qui pèse le stigmate de « déviants ». Il s'agit d'un enjeu crucial pour ceux qui essaient de montrer une conduite virtuose, surtout par l'éducation de leurs enfants et de fournir ainsi la preuve que leur condition « populaire » n'obéit qu'au sort économique qui est tombé sur eux. Ainsi est produite et identifiée collectivement la frontière qui sépare ceux qui subissent la pauvreté de ceux qui la « méritent », car ils

portent en eux la marque du populaire, comme une condition intrinsèque, où la pauvreté est présentée comme une conséquence de leur mauvais comportement. L'enquête sociologique peut ainsi apparaître pour certains comme l'occasion de montrer leur capacité à distinguer socialement, à dissocier leur histoire familiale de celle du groupe. Alors que, pour d'autres, la présence de l'enquêteur représente un risque de discrédit.

Alimentée à la fois par des entretiens et par des observations ethnographiques, la recherche contribue à la compréhension d'au moins trois rôles des frontières sociales : délimitation des contours des catégories et des groupes ; communication et échange entre les groupes ; positionnement des individus dans l'espace des hiérarchies et des conflits sociaux. Et il s'agit de chercher la façon selon laquelle les frontières sont édifiées au sein de la famille par le double travail d'« éducation » des enfants et de recherche de contrôle de l'espace public.

Mobilité spatiale et mobilité sociale rendent les frontières sociales observables par les parcours des individus et des foyers. En effet, c'est lorsqu'ils mettent en récit leurs trajectoires que les individus décrivent l'espace social, les frontières qu'ils ont été contraints de respecter et celles qu'ils ont cherché à franchir. Ce que nous avons observé, c'est un jeu complexe où les individus jouent avec les différentes dimensions de la classification sociale afin de contourner les frontières sociales subies ou de se protéger de possibles déclassements par l'affirmation des frontières qui gardent leurs appartennances. Dans l'univers des classes populaires, les familles renforcent l'investissement éducatif afin de franchir les frontières territoriales ou ethniques qui les enferment au niveau du quartier par des processus de disqualification et parfois même de stigmatisation. Inversement, les familles de classe aisée ou de classe moyenne cherchent à tracer des remparts de protection pour eux (ou pour leurs enfants), et les frontières urbaines qui séparent les différents groupes sociaux jouent un rôle important dans des stratégies défensives ou de protection.

Dans une association du Pavé Neuf, à Noisy-le-Grand, quelques femmes et parfois aussi des hommes (ces derniers viennent de façon irrégulière) habitant ce quartier, se retrouvent chaque vendredi matin autour d'un petit-déjeuner convivial. Ce temps de partage est l'occasion d'un échange sur les codes moraux qui régissent les comportements familiaux. C'est aussi l'occasion d'échanges sur les performances éducatives de leurs enfants, les vacances ou les problèmes psychologiques des unes et des autres. A la fin de l'année, quatre des jeunes auxquels l'association avait apporté un soutien scolaire pendant l'année ont obtenu leur baccalauréat et peuvent poursuivre leurs études à Paris ou à Marne-la-Vallée. Une fête est prévue : ils ont réussi à franchir deux frontières sociales, l'une spatiale, l'autre éducative. C'est un succès pour le groupe.

Le jeu est complexe face aux frontières du système scolaire qui apparaissent pour certains comme

infranchissables, alors qu'elles peuvent être franchies, sinon abolies pour d'autres. La mutualisation de leurs compétences et la possibilité de nouer des alliances avec les enseignants se présentent non seulement comme une forme originale de transmission de connaissances mais aussi comme une stratégie de différenciation sociale ou de réclusion dans un univers populaire qui est la plupart du temps subi.

Les enquêtes de terrain ont en partie pris pour objet les formes de mobilité ou d'instabilité des familles<sup>4</sup> et la façon dont celles-ci cherchent à s'inscrire dans une catégorie sociale ou à la quitter. La frontière sociale joue parfois le rôle d'un rempart qui protège d'un risque, et parfois représente le fossé à franchir en quête d'échappatoire. Chaque frontière traversée marque les histoires familiales, dans un sens positif (de promotion) pour les uns, dans un sens négatif (de déclassement) pour les autres. Les frontières représentent les lignes que les membres de chaque famille ont franchies, ensemble ou individuellement, dans leur traversée de l'espace social. Et elles indiquent également les lignes à ne pas franchir. Ce jeu de déplacements voulus ou subis dans l'espace social permet de mieux comprendre certaines stratégies familiales.

## **II. PRESENTATION DU RAPPORT DE RECHERCHE**

### **II.1. Le plan et la conception du rapport**

Ce rapport est organisé en neuf chapitres regroupés en trois parties. La première partie contient deux chapitres : l'état des lieux de quelques recherches fondamentales sur les frontières sociales dans la sociologie contemporaine ; le rôle de l'éducation dans la production des divisions sociales. C'est dans ces deux premiers chapitres que sont définis les concepts qui ont servi à l'élaboration du cadre problématique. Le chapitre I est consacré à une définition problématique de la notion de frontière à partir de l'accent mis par différents travaux sur l'une ou l'autre dimension du concept de frontière. La frontière sociale apparaît ainsi comme un instrument de l'ordre social autant que comme un mécanisme participant à la construction de l'identité des groupes et des individus. Plusieurs auteurs ont aidé à mieux comprendre le caractère multidimensionnel des frontières. On a ainsi pu saisir la dimension morale et culturelle des frontières à partir des travaux de Michèle Lamont, leur dimension « action sociale » à partir des contributions de Charles Tilly, leur pouvoir cognitif et de catégorisation en suivant les travaux de Pierre Bourdieu et de Christian Topalov. Le chapitre II est consacré au thème de l'éducation représentant le second grand axe de la recherche. Il s'agit là essentiellement de l'investissement familial et collectif en matière éducative avec

---

<sup>4</sup>. On a à cet effet tenté d'évaluer, dans chaque catégorie sociale, les différentes propriétés qui différencient les groupes « établis », ou « installés » des groupes « instables » ou « précaires ». On s'est fortement inspirés des analyses proposées par Norbert Elias et John L. Scotson, *Les logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard 1997 (1<sup>ère</sup> édition française).

à l'arrière plan le poids de l'obligation scolaire La notion qui domine notre travail est ici celle d'expérience éducative. Le milieu familial se présente au cœur de l'expérience éducative, car c'est en son sein que sont éprouvés le rapport à soi et aux autres, aussi bien que la souplesse ou la rigidité des frontières sociales. La notion d'expérience permet de saisir la confrontation entre réalités institutionnelles et vécu des parents, des enfants, des groupes de pairs, des enseignants, et de l'ensemble des acteurs impliqués dans chaque expérience éducative. C'est ainsi que devient visible, par exemple, le rôle des médias dans la production des frontières sociales par la création d'un réservoir d'arguments plus ou moins éphémères mobilisés ensuite au sein des familles dans l'interprétation des divers événements et épreuves sociales.

La deuxième partie (chapitres III, IV, V et VI) concentre l'essentiel des résultats du travail de terrain en France. Il s'agit de comparer différents types de quartier et de milieux sociaux définis à partir de la possibilité qu'ils offrent aux individus, comme lieux de passage ou d'ancre de leur identité sociale. Une trame de positions sociales est définie par le croisement de quatre catégories (classes populaires, intermédiaires, moyennes et aisées), de deux types de situations sociales au sein de chaque catégorie (stables et instables) et d'une série diverse de situations géographiques (quartiers de province et de la capitale, populaires, périphériques ou « beaux quartiers »). C'est ici que trouve définition l'économie générale de la recherche. Le chapitre III permet de définir la trame des différentes positions étudiées et de fournir les éléments d'une première observation des frontières sociales ainsi que du mode selon lequel elles sont perçues par les individus interviewés et leurs familles. Il présente le terrain et les méthodes d'enquête. Le chapitre IV est le lieu de la mise en place d'un contrepoint entre les hiérarchies sociales et la plus ou moins grande instabilité des positions. Dans le chapitre V, nous observons les trajectoires familiales à partir du récit des expériences éducatives au sein des familles. Les adultes occupent ici une place centrale dans le dispositif de l'enquête. Ils sont sollicités pour parler en même temps de l'éducation qu'ils ont reçue (dans leur enfance, de la part de leurs parents) et de l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants. Ces récits sont ensuite confrontés ou mis en parallèle avec ceux des enfants au sein des mêmes familles (l'échantillon des familles interviewées a été constitué à partir de la présence d'enfants de plus de 12 ans). Dans le cadre d'un échange intergénérationnel, les expériences éducatives prennent de cette façon la forme de trajectoires sociales où les individus se positionnent par rapport aux différentes frontières sociales, spatiales et temporelles notamment, en faveur de leur maintien ou de leur changement; le chapitre VI prête une attention forte à ces trajectoires, et à l'expérience de certaines ruptures qui peut contribuer à développer des dispositions à dépasser les frontières sociales, ou du moins à ne pas les naturaliser.

La troisième partie, divisée en trois chapitres, expose les terrains et les analyses développés par

les équipes qui ont travaillé en Roumanie, en Suède et au Brésil.

En Roumanie, la fin du contrôle par l'Etat des frontières sociales et de la vie familiale s'est retraduite par une mobilité et une instabilité accentuées de plusieurs catégories. Les changements intervenus depuis 1989 peuvent être considérés ainsi comme un travail politique orienté vers l'abolition et l'effacement de certaines frontières, celles qui avaient produit l'isolement du pays et divisé des communautés ethniques ou religieuses, travail accompagné par un processus de production de nouvelles frontières ou de réactivation d'anciennes. La remise en cause des anciens critères de hiérarchisation sociale et l'émergence d'une nouvelle et hétérogène « classe moyenne » ont conduit à une nouvelle division du monde social, accompagnée d'une double vision : l'une qui est fondée sur la réussite individuelle, l'intégration politique européenne et l'adoption de nouveaux standards d'évaluation des performances, et l'autre qui se revendique plus de la résistance des valeurs culturelles et de l'éducation traditionnelle contre des « nouvelles frontières » imposées de l'extérieur. L'analyse des trajectoires des personnes interviewées dans le cadre de l'enquête fait également apparaître, cette fois au niveau des expériences éducatives familiales et scolaires, majoritairement une double représentation des frontières : celles qui sont établies derrière et vers le bas et qui ont fait l'expérience d'une mobilité ascendante, leur permettant aussi de stabiliser leurs positions actuelles, et celles pour qui les frontières sont situées surtout en face et vers le haut, qui ne reconnaissent pas la légitimité des nouveaux dominants et accusent la dissolution de l'autorité publique comme celle de l'autorité familiale.

En Suède, la démocratisation entamée dans les années 1960 a été réalisée au début des années 1990 avec la réforme « un lycée pour tous », suivie par une décentralisation du système de décision. La rupture du monopole étatique a permis l'introduction d'un système de chèques scolaires et l'établissement d'écoles dites libres ou « privées ». Certaines fractions de la classe moyenne et supérieure fuient l'école publique pour l'école privée. Les familles de classes moyennes de la banlieue de Stockholm et d'origine sociale différente établissent, avec leurs stratégies éducatives, de nouvelles frontières face à un système où l'inégalité a été désinstitutionnalisée et où l'intégration des différentes filières, académiques et professionnelles, a été réalisée au lycée.

Au Brésil où les inégalités de revenus, les inégalités sociales et les inégalités dans les modes de vie sont parmi les plus fortes du monde, la recherche, menée auprès d'un large échantillon de familles résidant dans quatre quartiers différents de la ville de Campinas, a été pensée comme une incursion dans la dynamique de ces inégalités, importantes, y compris lorsque les groupes étudiés ne sont pas les groupes les plus aisés et les groupes les plus démunis mais, comme dans le cas analysé ici, des groupes de revenus moyens, hautement scolarisés, et des groupes de bas revenus, peu scolarisés. Les relations entre expériences éducatives et construction de frontières sociales sont appréhendées de façon à permettre une

étude des processus, -tel le processus de segmentation des services (écoles, hôpitaux, etc.) en publics et privés- entraînant un clivage des usagers : les plus aisés dans le privé et les plus démunis dans le public. Ces processus, au delà des statistiques qui pointent ces inégalités, peuvent permettre d'expliquer comment ces inégalités se produisent et perdurent. Les effets de cette ségrégation sont accrus par le fait que les contacts entre les groupes moyens et populaires demeurent inscrits dans une relation de subordination du fait des relations de travail entre les familles. Cependant, dans les récits analysés ici, les frontières sont souvent exprimées en termes moraux, même lorsqu'il s'agit de frontières résolument liées à la position sociale des autres.

## **II.2. Une écriture à plusieurs voix**

Ce rapport est le résultat d'un travail collectif coordonné par Monique de Saint Martin et Mihaï Dinu Gheorghiu, associant une dizaine de chercheurs et étudiants chercheurs du Centre d'étude des mouvements sociaux- Institut Marcel Mauss (EHESS-CNRS) à Paris et trois équipes : l'une coordonnée par Ana Maria Almeida au Focus à l'Unicamp (Campinas) au Brésil, la seconde coordonnée par Mihaï Dinu Gheorghiu à l'université de Iasi en Roumanie, la troisième au SEC à l'Université d'Uppsala en Suède dont Elisabeth Hultqvist a eu la responsabilité. Tous ont travaillé activement à l'élaboration de la problématique, à la définition des concepts afférents et à la mise en place d'un dispositif ambitieux de recherche de terrain.

Le rapport à plusieurs voix reflète la complexité de l'entreprise. Tous les chapitres ont fait l'objet d'une élaboration et d'une discussion collectives, chacun ayant été rédigé par un ou plusieurs membres de l'équipe. Denis Merklen a rédigé l'Introduction générale et conjointement avec Mihaï Dinu Gheorghiu le chapitre I sur « Frontières sociales : de la réflexion à la mise en oeuvre d'un concept ». Pascale Gruson, Judit Vari et Mariana Heredia ont rédigé le chapitre II sur « Expérience éducative et socialisation ». Dans la deuxième partie, le chapitre III : « Lieux de passage et lieux d'ancrage. Les méthodes de l'enquête » a été écrit par Mihaï Dinu Gheorghiu, Lucette Labache et Judit Vari, et le chapitre IV : « Hiérarchies sociales et instabilité des positions » par Daniella Rocha, Monique de Saint Martin, et Mariana Heredia. Portant sur les « expériences éducatives et les échanges intergénérationnels », le chapitre V a été écrit par Mihaï Dinu Gheorghiu, Pascale Gruson, et Judit Vari alors que le chapitre VI sur « Frontières et trajectoires » a été élaboré par Lucette Labache, Monique de Saint Martin et Barbara Bauchat. Au sein de la troisième partie, le chapitre VII sur les « Changements de frontières sociales et éducation en Roumanie après 1989 » a été rédigé par Mihaï Dinu Gheorghiu, et le chapitre VIII sur « Démocratisation, décentralisation et frontières sociales en Suède » par Elisabeth Hultqvist. Le chapitre IX sur « La construction des frontières et les inégalités au Brésil » a été rédigé par Ana Maria F. Almeida, Graziela

Perosa, Kimi Tomizaki et Silvia Rocha Librandi sur la base des données et des analyses qu'elles ont recueillies et élaborées avec Sueli Presta, Adriana Lima, Valquíria Ribeiro Gonzaga et Clíssia Pasciutti. Et Pascale Gruson a rédigé la conclusion générale du rapport.

La recherche sur le terrain a été coordonnée en France et en Roumanie par Mihai Gheorghiu, au Brésil par Ana Maria Almeida, et a été réalisée en Suède par Elisabeth Hultqvist. Ces deux dernières ont effectué des séjours à l'EHESS et ont pu présenter et discuter les premiers résultats de la recherche dans le groupe et dans les séminaires et Ana Maria Almeida a aussi pu se rendre sur le terrain de l'enquête à Noisy le Grand. Monique de Saint Martin et Mihai Gheorghiu sont allés sur le terrain à Campinas, respectivement en 2007 et 2005, ont pu participer à différentes opérations de la recherche et discuter très précisément avec toute l'équipe du Focus. Daniella Rocha a assuré la circulation des informations entre les différentes équipes, notamment en tenant à jour la plateforme sur le site sur Internet, partagée par les membres de l'équipe et mise à notre disposition par le groupe de Sociologie de l'éducation et de la culture de l'Université d'Uppsala.

Plusieurs autres chercheurs et étudiants chercheurs ont apporté leur contribution à la recherche et participé aux discussions et aux réunions de travail. Louis Auguste Joint a réalisé une enquête exploratoire en Guadeloupe ; Mariana Luzzi a contribué activement à l'élaboration du projet initial et aux discussions intermédiaires<sup>5</sup>. Donald Broady, Mikael Börjesson, Ida Lidegran, Maria Alice Nogueira et Andréa Aguiar ont également participé à l'élaboration du projet et présenté et discuté des contributions à la recherche dans les séminaires et réunions de travail au CEMS. Claire Givry a apporté sa contribution en faisant des suggestions et des propositions pour l'analyse et l'exploitation des entretiens ainsi que sur différentes questions de méthode. A Campinas, au Focus, de nombreux échanges et discussions ont eu lieu lors de séminaires et de réunions de travail. Plusieurs étudiants ont participé aux enquêtes, aux observations et à ces réunions; plusieurs collègues ont apporté leur soutien au projet, et tout particulièrement Leticia Canedo. En Roumanie, les étudiants de la Faculté de psychologie de l'Université de Iasi ont réalisé l'enquête et participé à son exploitation.

---

<sup>5</sup>. Une communication intitulée « Parcours de vie et construction des frontières sociales » a été présentée par Monique de Saint Martin, Barbara Bauchat, Mariana Luzzi et Daniella Rocha au Colloque de l'Association Française de Sociologie à Bordeaux, en septembre 2006 – dans le réseau 22, « Parcours de vie et dynamiques sociales ».

## **PREMIERE PARTIE**

### **LE CHAMP DE LA RECHERCHE. PROBLEMATIQUES ET CONCEPTS**

# CHAPITRE I

## FRONTIERES SOCIALES

### DE LA REFLEXION A LA MISE EN OEUVRE D'UN CONCEPT

Depuis quelques années, la notion de « frontière sociale » est devenue d'utilisation fréquente dans nombre de recherches sociologiques sur des thématiques variées. On la trouve associée à des travaux sur les identités sociales. Elle aide à thématiser les rapports entre groupes sociaux ou ethniques dans un espace social donné. Elle est au fondement des *Gender Studies*. Elle permet de configurer certains conflits politiques. Elle aide à analyser ce qui détermine des compétences professionnelles, des hiérarchies plus ou moins provisoires et peut aussi contribuer à élaborer des concepts en psychologie cognitive ou à thématiser le champ de la production scientifique (qu'est-ce qu'une connaissance scientifique ?) (Lamont et Molnár, 2002). L'étayage de la notion de frontière sociale fait appel à la tradition sociologique - la notion de classe sociale (Marx), celle de catégorie (Durkheim), celle de distinction (Bourdieu), de *Stand* (Weber), et d'une manière générale l'éventail des classifications qui va du *politically correct* à la discrimination. Il est bien évident que la diversité des usages peut susciter une large indétermination de la notion. C'est pour cette raison qu'il faut en préciser les conditions de pertinence pour la recherche que nous avons engagée.

La frontière peut être **un instrument de l'ordre social**, elle sépare et organise les contacts entre les catégories, les groupes ou les classes hiérarchisées ; et, dans le même temps, la frontière est **un mécanisme qui participe à la construction de l'identité** de ces groupes ou classes, en objectivant et en « naturalisant » leurs propriétés distinctives, inscrites dans des ordres symboliques, moraux ou culturels<sup>1</sup>. Les auteurs, sur lesquels nous nous appuyons principalement, insistent, soit sur la dimension « action sociale » de la frontière (Tilly), soit sur les représentations morales et culturelles, qui peuvent être les supports de l'action (Lamont), soit sur le pouvoir symbolique ou de catégorisation (Bourdieu, Topalov), au fondement de la dimension cognitive et d'institution (d'institutionnalisation) des frontières. D'autre part, les luttes de classe à travers lesquelles ces frontières sont déterminées et modifiées font apparaître leur caractère historique, leur inscription dans le temps.

Notre objectif a été ainsi d'identifier des **représentations propres à chaque classe**, afin de **pouvoir dégager les principes d'opposition ou de différence entre classes et de repérer leurs frontières**. Les **qualités requises** pour que tel statut « de classe » soit reconnu figurent dans la majorité des entretiens sous la forme d'un certain nombre de valeurs transmises par l'éducation. D'autre part, **des frontières divisent aussi les classes elles-mêmes**, à partir des différences d'origine

---

<sup>1</sup>. Sur les « répertoires culturels institutionnalisés », ou les « systèmes de catégorisations disponibles à tous », cf. Michèle Lamont, *La dignité des travailleurs*, Paris, Presses de Science Po, 2002.

ou d'appartenance à des communautés religieuses ou politiques, ou aussi entre des groupes « établis » et des groupes « mobiles » ou « instables ». Ces frontières sont situées entre le « haut » et le « bas », elles produisent la hiérarchie et l'ordre social, différencient les « meilleurs » des « moins bons ». C'est au niveau des luttes de classement que la construction des frontières apparaît comme un processus, et non pas comme déjà « données » par l'intermédiaire d'une sorte d'inconscient culturel.

Dans ce contexte, les expériences éducatives évoquées dans les entretiens ont un double sens : d'un côté, elles participent à l'objectivation des structures culturelles, répertoires culturels institutionnalisés ou systèmes de catégorisations disponibles à tous, marqueurs des frontières sociales et instruments cognitifs permettant de s'approprier le monde social ; de l'autre côté, elles font état des enjeux de luttes entre les différents agents, qui contribuent au changement des frontières, et sont inscrites dans l'histoire des familles et des institutions éducatives.

### Quelques définitions préalables des frontières

Pensées comme un mécanisme social par Charles Tilly, les frontières séparent « nous » d'« eux » et interrompent, circonscrivent ou 'produisent de la ségrégation' dans des distributions de populations ou d'activités à l'intérieur des champs sociaux. Les frontières délimitent aussi les réseaux de contacts interpersonnels, en marquant des distributions d'ordre temporaire. Une définition minimale de la frontière selon Tilly est celle de toute zone contiguë à densité contrastée, transition rapide, ou de séparation entre des groupes (clusters) connectés de personnes ou d'activités. Toute frontière désigne ainsi des relations distinctives entre les parties de chacun de ses côtés, et les relations apparaissent également comme distinctives à travers la zone de séparation qui est la frontière elle-même. De chaque côté, il y a des représentations partagées, communes à la zone elle-même.

Toute frontière désigne ainsi des relations distinctives et les relations apparaissent également comme distinctives à travers la zone de séparation qui est la frontière elle-même. De chaque côté, il y a des représentations partagées, communes à la zone elle-même<sup>2</sup>.

Pour Michèle Lamont, les frontières apparaissent comme étant avant tout des marqueurs moraux, produits par les « cartes mentales » des membres des différentes classes sociales, en fonction de leurs « codes d'évaluation » des autres classes ou groupes. En reconstruisant la cohérence interne de la conception du monde des travailleurs et en tenant compte des contextes culturels et matériels dans lesquels ils vivent, Lamont propose « une sociologie comparative des frontières et des modèles ordinaires de définition de la communauté, [qui] traite des divers modes d'inclusion et d'exclusion basés sur la moralité, la race, la classe et la citoyenneté » .<sup>3</sup>

Deux problématiques complémentaires ont été retenues dans notre enquête afin d'appréhender, par la suite, le rôle de l'éducation et de la famille dans la démarcation de l'univers social et la production de ses frontières, le poids de limites socialement définies et concrètement tracées dans la socialisation des

<sup>2</sup>. Charles Tilly, « Social Boundary Mechanism », *Philosophy of Social Sciences*, 2 (34), June 2004, pp. 211-236; Charles Tilly, *Identities, Boundaries, and Social Ties*, Paradigm Press, 2005.

<sup>3</sup>. Michèle Lamont, Virág Molnar, « The Study of Boundaries in the Social Sciences », *Annual Review of Sociology*, n° 28, 2002, pp. 167-195; Michèle Lamont, *La dignité des travailleurs*, Paris, Presses de Science Po, 2002 ; Michèle Lamont, *La morale et l'argent*, Paris, Métailié, 1995.

individus et dans la structuration des expériences sociales et éducatives. Pour traiter ensemble les « frontières » et les « expériences éducatives », nous avons identifié de façon prioritaire dans les entretiens les expériences éducatives liées aux changements, à la mobilité, ainsi qu'à la moralité ou à l'ethos de classe ou de groupe. Nous nous sommes aussi intéressés aux expériences liées à la violence ou à son opposé - la négociation, le lien social, et avons observé la dynamique des représentations et la remise en cause des catégories établies.

## **I. LA MOBILITE OU LE CHANGEMENT DES RAPPORTS ENTRE GROUPES**

Chez Tilly, les définitions des frontières tournent autour des questions de changement. Deux types de mécanismes interviennent dans le processus propre à la formation des frontières : (a) ceux qui accélèrent ou précipitent le changement des frontières ; (b) ceux qui constituent le changement des frontières. Dans le premier cas (a), « les précipitants » sont la rencontre, l'imposition, l'emprunt, la conversation, l'impulsion au déplacement (*incentive shift*). Dans le second cas (b), les mécanismes constitutifs des changements des frontières sont des processus opposés, l'inscription – l'effacement, l'activation – la désactivation, la mutation (*site transfer*) et la délocalisation (*relocation*). Les changements de frontière impliquent des effets, parmi lesquels Tilly inclut les séquences d'attaque et de défense ; et les revendications identitaires ont un caractère *occasionnel et toujours fluctuant* (« en jeu »). Il distingue les *transactions* qui ont lieu à l'intérieur des frontières de celles par delà les frontières (*cross-boundary transactions*) : les premières concernent les aides et la sociabilité, les secondes l'exploitation et le discrédit (*denigration*) – l'exploitation et le discrédit supportés par les immigrants.

Une grande variété de phénomènes peut donner lieu à des changements de frontière, comme les identités politiques, l'exploitation économique, la discrimination catégorielle ou la démocratisation. Les mécanismes déterminant le changement des frontières, leur formation, leur transformation, leur activation et leur suppression sont des mécanismes sociaux puissants: par exemple les *social sites* (emplacements sociaux)<sup>4</sup>. Ces mécanismes sociaux se partagent entre des événements d'ordre cognitif, environnemental et relationnel et déterminent des régularités dans des processus d'ordre différent. La rencontre en fournit un premier exemple : la frontière, c'est un point de rencontre, délimitant les *insiders* des *outsiders*. Les rencontres donnent rarement lieu à des changements, car il y a peu d'interactions entre les membres de réseaux différents séparés par une frontière. Et quand l'interaction diminue, la frontière devient moins perceptible, et moins pertinente. L'imposition est le second exemple : elle est le résultat du pouvoir de discrimination des autorités ; des changements de frontières ont lieu dans ce cas au moment où les autorités décident d'introduire des

---

<sup>4</sup>. *Social sites* (que nous avons traduit par « emplacements sociaux ») est une notion plus large que celle de position sociale, mais plus restreinte que celles de configuration sociale de Norbert Elias ou de champ de Pierre Bourdieu.

systèmes de contrôle du haut vers le bas, imposant par exemple des règles de constitution des équipes de travail. L'emprunt constitue un autre cas de figure : c'est l'exemple des nouvelles organisations, constituées à la suite de la diffusion de modèles d'organisation. Enfin, la conversation (comme la communication dans un sens plus large) ou l'*incentive shift* (que l'on peut traduire par mobilisation ou impulsion mobilisatrice) constituent d'autres exemples de mécanismes déterminant un changement de frontières. Les situations de coopération dans des circonstances dangereuses, peuvent être évoquées dans ce dernier cas.

Dans notre enquête, deux séries d'événements ont été majoritairement à l'origine de modifications des frontières : la mobilité socioprofessionnelle et la migration (qui implique souvent aussi des changements d'ordre socioprofessionnel). Nous avons fait aussi l'hypothèse que les expériences éducatives de la famille font partie de ces mécanismes en mesure de déterminer les changements – soit directement, comme dans les situations de surinvestissement éducatif familial, soit indirectement, dans les situations de délégation des fonctions éducatives, à l'origine de décalages et de discontinuités entre les générations [Cf. chapitre suivant].

## **II. LA MORALITE, LES STANDARDS SOCIAUX, L'ETHOS**

Les individus construisent une frontière sociale en puisant dans les ressources de « répertoires culturels » - comme la race, la classe, la nation, le marché, la religion -, que chaque culture met à la disposition des individus. Michèle Lamont qualifie son modèle d'« explication culturelle-matérialiste » car sa méthode permet d'accéder au contexte dans lequel les individus construisent leur rapport au monde. Ce contexte est donné par la « situation structurelle dans laquelle se trouvent les gens » donnant accès à certaines ressources culturelles : historiques et religieuses ainsi qu'aux divers secteurs de la production culturelle et de sa diffusion (médias, intellectuels, école, etc.). Parmi les « conditions structurelles environnantes », Lamont cite la position des travailleurs sur le marché, leurs réseaux et le niveau de criminalité dans les communautés où ils vivent.

Selon Lamont, en Amérique du Nord, « la moralité constitue le principe fondamental à partir duquel les travailleurs [...] évaluent les autres », ce qui s'oppose au « statut socio-économique qui est le critère privilégié par les *middle-class* »<sup>5</sup>. Les travailleurs seraient plus concernés que les cadres par le maintien de l'ordre moral (surtout le besoin de protéger et de pourvoir) parce que l'environnement dans lequel ils vivent les expose plus au danger et leur offre moins de sécurité et de stabilité économique. L'auteur dédie ainsi une partie importante de ses analyses à la très grande valeur que les travailleurs accordent à la famille. Des qualités morales très valorisées sont celles de la « protection de la famille » et d'« être pourvoyeur », et les interviewés situent la famille comme une source immédiate

---

<sup>5</sup>. Michèle Lamont, *La dignité des travailleurs*, op. cit., p. 77. Dans la suite de ce sous-chapitre et dans le sous chapitre suivant, les notations entre parenthèses dans le texte renvoient à ce livre.

de plaisir. Ceci apparaît en contraste avec la morale des cadres qui dissocieraient davantage la réalisation de soi de la vie familiale, et lorsque ceux-ci pensent à la famille, ils privilégiennent « l'aide au développement personnel des enfants et le financement de leurs études supérieures » (Lamont, 2002 : 80). Le sens de la discipline et de la responsabilité (représentant l'« éthique au travail ») sont des valeurs très importantes pour l'établissement de frontières « contre les Noirs et les pauvres », alors que « l'intégrité » morale est « essentielle dans l'érection de frontières contre la couche supérieure de la classe moyenne ».

Alors que leurs homologues blancs mettent en avant le « soi discipliné » et qu'ils considèrent les Noirs comme des « paresseux », ces derniers mettent en avant un « soi généreux » et perçoivent les Blancs comme des individus dominateurs se considérant eux-mêmes comme plus solidaires et généreux. Les travailleurs noirs acceptent davantage les pauvres, justifiant la pauvreté par des explications d'ordre structurel. Encore une fois, les travailleurs noirs se défendent de leur infériorité sociale relative, donnée par leurs plus faibles revenus, par le marquage d'une frontière morale visant à restituer leur dignité à travers une disqualification morale de l'autre.

De manière comparable, notre recherche s'est focalisée sur les frontières qui séparent les principales classes ou catégories sociales, observant également les positions intermédiaires, et en retenant l'hypothèse des fonctions éducatives différentes des familles, déterminées par les positions sociales occupées (cf. chapitre IV). Ainsi, une survalorisation de la famille parmi les membres d'une fraction de la bourgeoisie de passage fait apparaître une frontière interne par rapport à la bourgeoisie établie. Pour les membres des classes moyennes, la délégation d'une partie des tâches éducatives aux institutions et aux professionnels de l'éducation est une situation fréquente, due à des taux plus élevés d'activité professionnelle des mères, peut-être aussi au nombre important de familles recomposées. Enfin, pour les membres des classes populaires, et plus particulièrement pour ceux ayant fait l'expérience récente de l'immigration, l'unité et l'éducation familiales sont menacées par les nouveaux modes de vie dans les « quartiers sensibles », où l'intervention des services sociaux apporte aide et protection, mais aussi risque de disqualification pour les familles « indignes ».

### **III. VIOLENCE ET PROTECTION, UNE PROBLEMATIQUE « EN CREUX » DES FRONTIERES**

Si oppositions et conflits peuvent être seulement anciens et latents, ils sont constamment associés à la rupture que la frontière produit dans un espace continu. Le thème de la violence est récurrent dans les travaux de Tilly, qui est revenu à plusieurs reprises sur les conflits interethniques, et note les « séquences d'attaque et de défense » parmi les effets notables des changements de frontière. Pour Michèle Lamont, la construction des frontières, essentiellement culturelles et morales, remplit aussi une fonction de protection de la violence.

Si les travailleurs blancs nord-américains étudiés par Michèle Lamont font de la discipline et

de la responsabilité le centre de leur valorisation de la personne, cela est expliqué par leur « besoin de survie », dû en partie à l’aggravation des conditions économiques depuis les années soixante-dix, mais également à l’état d’interdépendance dans lequel vivent les travailleurs : « Ils vivent littéralement les uns sur les autres, au travail et dans les quartiers où les maisons sont très proches. Comparés aux cadres, les ouvriers peuvent plus difficilement échapper au crime, à la drogue et aux indésirables, en déménageant vers des quartiers prospères » (2002 : p. 48). Ces conditions de vie peuvent les conduire à exercer un contrôle social moral et un autocontrôle plus marqués. L’auteur évoque de façon permanente l’environnement quotidien des travailleurs, qui est caractérisé comme « menaçant », « risqué », « dangereux » à cause des crimes, des « cinglés », des « voyous ». « Les travailleurs sont convaincus qu’ils ont besoin [souligné par l’auteur] de protéger leurs familles. Au contraire, cet élément est moins apparent chez les classes supérieures qui ne sont souvent exposées à la violence qu’au cours des nouvelles de 22 heures » (2002 : 54).

Violence familiale et violence sociale se croisent dans les expériences éducatives et les histoires de vie des familles rencontrées à l’occasion de cette recherche. Les témoignages directs sont rares parmi les membres des classes aisées, où il y a à la fois un degré supérieur de cohésion familiale, mais aussi sociale, avec des moyens de protection, économique en particulier, qui permettent fréquemment d’éviter expériences dramatiques et traumatismes. C’est aussi probablement un effet de la maîtrise des mécanismes de mise en scène des représentations de soi, individuelles et collectives. Du côté des classes moyennes, c’est la morale du succès personnel, vainqueur des adversités, qui façonne les discours sur l’histoire familiale ; la violence est évoquée surtout dans la mesure où « le pire » a été évité, et les « mauvais moments » se situent dans le passé. Ces familles doivent déployer plus de moyens que les autres pour défendre les frontières inférieures de leurs positions sociales, par le choix des lieux d’habitation, des écoles ou des fréquentations de leurs enfants. Plusieurs entretiens font aussi état d’expériences éducatives autoritaires et de ruptures libératrices intervenues dans leur jeunesse (à la fin des années 1960), et d’autre part d’inquiétudes au sujet de la remontée des violences urbaines et du dévoiement des politiques sécuritaires. Ces témoignages font aussi écho à des discours politiques, mais aussi sociologiques sur le « déclin » des classes moyennes<sup>6</sup>.

Pour les membres des classes populaires, la violence peut être un sujet tabou, dans la mesure où elle est ressentie comme un stigmate, expression de ce qu’on considère être une « culture de la violence » ou d’un « climat » propre aux zones « sensibles », qui marque une population dans son ensemble. D’autre part, elle est objectivée par les actions des autorités publiques, dont les services sociaux, qui cherchent à séparer les « auteurs » des « victimes ». Ces actions ou interventions font aussi l’objet de dénonciations pour leur violence : violences institutionnelles au sens large, « judiciarisation » des mesures de protection et d’aide, « victimisation » des catégories défavorisées.

<sup>6</sup>. Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Ed. du Seuil, 2006; Jean Lojkine, *L’adieu à la classe moyenne* Paris, La Dispute, 2005.

Ce qui représente aussi un indicateur du raffermissement des frontières entre classes. Les difficultés de recueillir des témoignages sur les expériences éducatives, dont les expériences de la violence, tiennent pour partie aux stratégies de défense de la part de ceux qui sont les plus exposés aux discours de dénonciation, qui confirment en retour ce stigmate.

#### **IV. FRONTIERES DANS L'ESPACE**

Le traçage de frontières sociales a été fréquemment étudié par la sociologie urbaine, à partir des travaux de l'Ecole de Chicago, notamment à travers le concept de « provinces morales » utilisé par Robert Park ou Roderick McKenzie (1921)<sup>7</sup> pour décrire les zones de la ville comme des univers de représentation sociale différenciés, ou à travers le concept de « ghetto », rendu célèbre par la thèse de Louis Wirth (1928)<sup>8</sup>. Plus proche de nous, l'analyse que Jean-Charles Depaule et Christian Topalov (1996) font de la catégorisation de l'espace urbain mérite d'être citée au sujet du rapport existant entre l'espace et les mots qui désignent cet espace<sup>9</sup>. L'espace urbain est qualifié indirectement, par la manière dont on parle dans la ville, et directement par les mots qui le nomment, aux diverses échelles où il est appréhendé par l'analyse ou par l'usage quotidien. Une question qui s'est posée pour nous aussi, est celle de savoir quels sont les processus qui produisent et modifient ces formalisations du social, sachant que l'assignation d'un mot distingue et regroupe, ordonne et qualifie.

Dans le monde des sciences sociales qui s'intéresse aux phénomènes urbains, une doxa est désormais installée : la grande ville est aujourd'hui fragmentée en isolats résidentiels ou ghettos, ceux des pauvres mais aussi ceux des riches. Le phénomène est particulièrement accentué dans les Amériques, des *gated communities* de Los Angeles aux *condominios fechados* de Rio de Janeiro et aux *torres con servicios* de Buenos Aires, mais il semble concerner de plus en plus souvent des grandes villes européennes où un intérêt croissant s'installe autour de la question des « divisions de la ville »<sup>10</sup>. Ce modèle de description comporte évidemment sa part de vérité, mais il présente l'inconvénient de présumer que les choses sont comme leurs promoteurs prétendent qu'elles sont, c'est-à-dire que les portes de ces espaces sont constamment fermées et que ceux qui s'y trouvent n'en sortent jamais. Pour les espaces populaires par ailleurs, comme pour ceux des classes moyennes et supérieures dont il est question ici, lorsqu'on observe les faits à une échelle plus fine, on s'aperçoit qu'il n'en est rien. Les

---

<sup>7</sup>. Roderick Mac Kenzie, « Le voisinage. Une étude de la vie locale à Columbus, Ohio », in Yves Graftmeyer, et Isaac Joseph, *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier, 1990, pp. 213-254 (*The Neighbourhood*, 1921).

<sup>8</sup>. Louis Wirth, *Le ghetto*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1980 (1st ed., *The Ghetto*, University of Chicago, 1928).

<sup>9</sup>. Jean-Charles Depaule et Christian Topalov, « La ville à travers ses mots », *Enquête*, n°4, Marseille, second semestre 1996, pp. 247-266.

<sup>10</sup>. Christian Topalov, *Les divisions de la ville*, Paris, UNESCO/MOST-Editions de la MSH, 2005.

résidents se trouvent habiter là à la suite de parcours résidentiels que l'on néglige d'étudier (et qui peut-être les conduiront ailleurs) et continuent de circuler chaque jour, parfois intensément, dans l'espace urbain. En outre, un grand nombre de gens travaillent dans les lieux des riches, vont et viennent de jour comme de nuit, et connectent les résidences les plus fermées à la grande ville, y compris à ses quartiers les plus misérables. En opérant un changement d'échelle radical, c'est la formation, la porosité, les déplacements des frontières urbaines qu'il convient d'étudier et de décrire de façon nouvelle (cf. chapitre IX).

Il s'agit essentiellement de comprendre comment les frontières spatiales s'articulent, se superposent ou entrent en concurrence avec d'autres formes de division de l'espace social. Les divisions de la ville possèdent autant de composantes matérielles (données par une distribution hétérogène des dotations de biens et de services sur l'espace), que morales (données par le fait que les codes moraux ont souvent besoin du territoire pour « fonctionner » et rendre effectifs leurs effets pratiques), et sociales (données par l'ancre différentiel des différents groupes et activités dans l'espace). Mais ces frontières urbaines sont à étudier simultanément avec les autres formes de division sociale. Et cette articulation des divisions de la ville avec les autres frontières sociales se réalise « pratiquement » dans le discours et les pratiques des individus et des familles.

Par ailleurs, les effets récents de l'internationalisation et les phénomènes transfrontaliers actuels, l'évolution des institutions politiques et économiques ont entamé de manière irréversible la représentation traditionnelle de la notion de frontière. Monique Canto-Sperber s'est interrogée elle aussi sur les deux définitions concurrentes de la notion de frontière, comme ligne de séparation et comme zone de contact, en prenant comme références la littérature russe des confins et les transformations politiques en Europe<sup>11</sup>. Selon elle, ces phénomènes transfrontaliers et l'internationalisation rendent difficile pour les Etats l'accomplissement des fonctions morales jadis revendiquées (monopole de la violence légitime, domestication de la violence dans un espace spécifique, souveraineté garante de la liberté civile et politique) et rappellent l'intérêt des situations de frontières confins, espaces de contact et d'échange.

C'est l'immigration qui se trouve à l'origine de cette crise de la « fonction diacritique de l'Etat », fonction de définition ou de délimitation, qui « perturbe et trouble l'ordre national » fondé sur la séparation ou « la frontière entre ce qui est national et ce qui ne n'est pas »<sup>12</sup>. C'est le pouvoir de définition de l'Etat qui est mis en cause, comme acte de partager, qui consiste à décréter la continuité et la rupture, l'introduction de la discontinuité dans la continuité, à tracer les frontières qui séparent « l'intérieur et l'extérieur, le royaume du sacré et le royaume du profane, le territoire national et le

<sup>11</sup>. Monique Canto-Sperber, « La signification morale des frontières », Communication aux Journées de philosophie politique et morale, EHESS, CRPRA, 20 mai 2005.

<sup>12</sup>. Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris, Seuil, 1999, p. 397.

territoire étranger »<sup>13</sup>. L'homologie et la continuité entre le mouvement migratoire international et le mouvement migratoire national (l'ancien exode rural), plus ancien, immigration de travail suivie d'immigration familiale<sup>14</sup>, permet de comprendre au moins en partie la reconfiguration actuelle de l'espace social et ses enjeux.

La représentation géographique de la frontière entre Etats a été essentielle dans la construction de la notion de frontière sociale et des rapports déterminés par l'existence des frontières, comme les guerres interethniques, les échanges transfrontaliers et les frontières confins. Nous nous représentons les frontières essentiellement dans leur dimension spatiale : les communautés, les classes, les groupes, etc. occupent des espaces propres dans les villes, les quartiers, espaces contigus, avec des degrés variables de densité ou d'homogénéité, avec des frontières précises et visibles, ou espaces dispersés, mélangés, où les frontières géographiques sont moins saisissables. Il est donc nécessaire d'objectiver des représentations de ces frontières « physiques » (spatiales) et d'analyser leurs rapports et leurs effets : la localité de domicile, le quartier, les distances parcourues (ou à parcourir quotidiennement), les trajets, etc.

Dans l'espace social et urbain construit par notre recherche<sup>15</sup>, la distance qui sépare les « beaux quartiers » et les « cités » des banlieues parisiennes n'est pas uniquement donnée par des différences de façades ou de qualité urbanistique, de prestige des lieux, par le statut social des familles, les études ou les professions de leurs membres, mais aussi par la place que ces lieux occupent dans les trajectoires des personnes, par la durée de leur séjour, ou par les lieux de destination envisagés par les membres des familles.

Les personnes interviewées ont fait des expériences diverses de mobilité géographique. Personne n'habite plus à l'endroit de sa naissance, mais certains sont toujours dans la proximité des lieux d'origine, alors que d'autres ont parcouru des grandes distances et le lien avec les lieux d'origine est distendu, s'il n'est pas complètement rompu. La traversée de frontières géographiques qui sont en même temps des frontières politiques et sociales, frontières entre Etats et frontières entre les classes sociales, s'inscrit sur des durées plutôt longues qui définissent les trajectoires de ces personnes. Par contre, les parcours quotidiens liés aux activités professionnelles ou domestiques, observés habituellement en termes de conditions de vie, de moyens de transport, et de temps consommé

<sup>13</sup> . Emile Benveniste, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, Paris, Minuit, 1969, t.2, « Pouvoir, droit, religion », cité in A. Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. op. cit. Voir également Pierre Bourdieu, « L'identité et la représentation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 35, novembre 1980, p. 63-72.

<sup>14</sup> . Abdelmalek Sayad attire l'attention sur la difficulté de penser cette homologie entre les deux mouvements migratoires, interne et international; selon lui, « il faut prendre le parti d'ignorer provisoirement (ou de feindre d'ignorer) l'existence des frontières ou les effets proprement politiques des frontières. Cependant, le peut-on vraiment ? En tant qu'il est étroitement tributaire de nos catégories de pensée, catégories par lesquelles nous construisons et nous pensons le monde social et politique, le phénomène migratoire à l'échelle internationale peut-il être pensé, dans sa double composante d'émigration de là et d'immigration ici, (...) autrement que par les catégories de la pensée d'Etat ? » (A. Sayad, *op. cit.*, p. 417-418).

<sup>15</sup> . Cf. chapitre III, « Lieux de passage, lieux d'ancre. Les méthodes de l'enquête », infra.

(« perdu ») sont édificateurs plutôt du fonctionnement du groupe familial à l'intérieur d'une même classe (ou communauté) et des contacts « transfrontaliers », entretenus à l'extérieur des positions propres.

#### **IV.1. Transgression des frontières : voisinages et fréquentations**

La reproduction des anciens modes de vie communautaire devient difficile, sinon impossible dans le cadre de vie offert par les HLM : la communication ne s'établit pas facilement entre les membres des différentes communautés qui se partagent le même espace et se retrouvent dans des rapports de concurrence pour la distribution de ressources plutôt rares. Les « villes nouvelles » fonctionnent comme des véritables espaces frontaliers qui séparent et réunissent à la fois différentes populations immigrées, établies de date plus ou moins récente, avec une population indigène qui choisit d'y habiter pour se rapprocher des lieux de travail et/ou accéder à des habitations moins chères. Les zones résidentielles des « villes nouvelles », sans être des reproductions des « beaux quartiers » bourgeois des grandes villes (c'est surtout la beauté qui leur fait défaut), se distinguent par une meilleure qualité de l'habitat, et en particulier par leurs conditions de sécurité.

**Le creusement de l'écart entre les classes moyennes et les couches les plus défavorisées des classes populaires** dans les « cités » des banlieues parisiennes constitue un obstacle objectif à la réussite de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. A Saint-Denis, principale ville du département où se trouve Noisy le Grand, la dégradation du tissu social est considérée plus grande qu'ailleurs : plus de sans-papiers, de gens du voyage, une plus grande concentration de familles qui se paupérisent, etc. Au changement du profil sociologique de la population de ces banlieues s'ajoute la disparition des anciennes solidarités ouvrières sous l'effet prolongé de la désindustrialisation. A la suite de leur remplacement par d'autres réseaux de solidarité, des *solidarités non-reconnues*, liés essentiellement à l'immigration, les institutions sociales se sont retrouvées en décalage. Ce changement de configuration sociale a été accompagné d'un « véritable exode » des classes moyennes, y compris parmi les personnels de ces institutions de protection, comme dans le cas des éducateurs et des assistantes maternelles de la circonscription ASE de Saint-Denis qui voulaient quitter la ville pour aller s'installer ailleurs et protéger ainsi leurs propres enfants<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>. Cf. entretien avec B.D., ancien responsable de la circonscription de l'Aide Sociale à l'Enfance de Saint Denis. Selon lui, Saint-Denis, ancien « *le plus grand bidonville d'Europe* », serait connu « *jusqu'au fond de l'Afrique* » du fait d'être devenu « *la mamelle des pauvres gens* » et d'avoir conservé une mémoire des lieux et une tradition de la réinsertion. Nous reprenons ici une des conclusions de la recherche action sur le dispositif de protection de l'enfance en Seine-Saint-Denis et la non réitération de la violence. Cf. Mihai D. Gheorghiu, *Pour un dénominateur européen commun des pratiques de prévention et de protection de la violence envers les enfants et les jeunes*, Fondation Maison des Sciences de l'Homme, Programme Européen Daphné, éditions de l'Université « Al. I. Cuza » de Iasi, 2006. Voir aussi l'intervention de François Dubet au moment des débats qui ont suivi les « émeutes » des banlieues en 2005, sur la concentration spatiale de la pauvreté en France, « *A toutes les victimes* », le 26 janvier 2006 à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, cf. <http://atouteslesvictimes.samizdat.net/?p=157>.

Pour échapper chacune à l'enfermement de leur communauté et entretenir des liens par delà les frontières qui les séparent, deux membres d'une même association à Noisy le Grand, l'une Française, l'autre Africaine et musulmane, ancienne hôtesse de l'air à Air Afrique, déploient des efforts d'ouverture envers les autres, mais ont chacune des représentations différentes du sens de cette « ouverture ». Pour Aminata W., être ouvert signifie surtout de continuer de vivre *à l'africaine*, comme des frères et sœurs, tenir sa porte ouverte, partager son repas. L'esprit d'ouverture, elle l'attribue surtout à sa communauté africaine et à sa religion musulmane, la fermeture au mode de vie français. De son côté, Charlotte, qui refuse l'enfermement dans les « bunkers » des immeubles surprotégés de la banlieue parisienne, montre sa disponibilité en n'hésitant pas à « adopter » de jeunes étrangers et à abolir des frontières religieuses et culturelles par un esprit « œcuménique », mais avoue avoir des amis racistes qui lui sont « comme des frères ». La frontière qui sépare les deux communautés continue de passer, à l'intérieur de cette association comme entre ces deux femmes « amies », mais il y a conciliation et cohabitation permanentes et intérêt de chaque côté à reconnaître « l'ouverture » de l'autre.

### Conciliation, solidarité et frontières

**Aminata W. :** *Ici en France je peux dire que c'est très fermé relativement à ce que j'ai connu en Afrique où tout le monde se connaît depuis l'enfance, où tous les gens sont des frères, sinon les parents se connaissent et tout, les relations sont plus solidaires. Bon ici [en France, à Noisy], on peut aussi avoir de la solidarité de manière humaine, vous trouvez votre voisin qui a un problème, qui veut aller aux urgences, vous l'emmenez; vous trouvez votre voisin qui déménage, c'est son problème, vous voulez faire la peinture, c'est votre problème, vous devez trouver quelqu'un pour vous faire la peinture; rares peut être sont les fois où vous partagez le repas, ou alors vous l'invitez, nous, on arrive, on trouve le repas, on s'assoit, on mange, moi c'est l'éducation que j'ai reçue. Chez moi, quand on sonne à l'interphone, je ne demande pas qui c'est, j'appuie sur le bouton et je demande si c'est ouvert, et quand j'ouvre la porte alors je sais qui c'est. (...).*

*Chez nous on dit frère même si nous ne sommes pas liés par le sang, c'est respectueux. Mes voisins par exemple: j'ai en face de moi une Béninoise, une Tunisienne, une Algérienne, bon, on a de très bons rapports, l'Algérienne qui est ma voisine directe, on est mitoyens, on a de très bons rapports, je ne suis jamais allée chez elle et elle est déjà venue chez moi, la Tunisienne, elle vient chez moi, je vais chez elle, nous nous fréquentons, quand elle fait le couscous, elle m'en rapporte, moi aussi je lui en apporte, mais on peut rester 6 mois sans se voir, les enfants se connaissent, mes enfants, ce sont tes enfants, comme on dit, tata, tonton, mais c'est pas comme en Afrique où on fait un genre de concession, où on est chacun chez les uns et les autres, on est ensemble, ici on n'est pas ensemble du tout, on a des réticences à aller frapper chez la voisine, pour lui dire quand on a envie de prendre le thé et discuter avec elle, il faut que je jongle, que je l'appelle, que je lui dise, quand je suis libre je voudrais passer, que je prenne rendez vous, et ça c'est déplorable parce que nous ne sommes plus Africains, pourtant elle est Africaine comme moi, mais nous vivons dans le contexte d'ici et ça nous a changés.*

**Charlotte :** *Nous avions un appartement à côté du centre ville. un des plus chers et des plus grands, [dans] des environnements très froids, on se salue à peine dans les ascenseurs (...) j'appelle ça des bunkers, et du côté de ma sœur, elle aussi elle vit avec les riches, alors il lui faut même un code pour l'ascenseur, et vraiment ça nous a paru très ridicule, parce que comme on se promène aux Arcades vous voyez ce mélange des cultures, et tout est arrivé très vite en même temps, nous nous sommes mis à fréquenter des gens de tous les continents, des jeunes, des gens qui ne sont pas assez écoutés de leurs parents et nous on a adopté entre guillemets, avec l'accord des parents bien évidemment, une jeune Cap Verdienne, celle qui vit avec l'Ukrainien, nous partons dans son pays dans trois semaines, et nous avions décidé de quitter ce milieu oh combien inapproprié à notre besoin d'échange.*

Deux conclusions préliminaires s'imposent : à l'exemple des associations, mais aussi des écoles de quartier, il y a un investissement collectif dans la création et le fonctionnement des structures qui participent à l'effacement des frontières. C'est une expérience éducative pour les enfants, mais aussi pour les adultes, comme à l'Association A, où on organise des cours d'alphabétisation pour des mères illettrées<sup>17</sup>. C'est ce tissu associatif qui, de par sa diversité, rend possibles les échanges par delà les frontières, surtout dans une conjoncture d'affaiblissement de l'intégration par l'économique. Les participant-e-s tirent leurs ressources en partie d'un financement public, mais aussi de la création d'un cadre pour la réalisation de vocations de l'aide et de la médiation. Le développement de ces vocations peut être la suite de trajectoires professionnelles réussies (comme dans le cas de la présidente de l'Association A), ou de demi échecs (le cas de la médiatrice culturelle). L'autre conclusion concerne l'investissement éducatif des parents, en mesure de déterminer un déplacement des frontières. Les enfants de la plupart des familles que nous avons interrogées en banlieue, ont, en dépassant la condition de leurs parents, transformé leurs positions d'arrivée dans des positions de départ.

## **V. FRONTIERES TEMPORELLES ET TRAJECTOIRES**

Les sociologues allemands de la mobilité appellent « les stations d'une vie » le découpage des étapes d'une biographie qu'il est possible d'identifier en repérant les événements qui les séparent (les scansions, comme disent d'autres sociologues spécialisés dans les histoires et les récits de vie<sup>18</sup>). Il y a les classes d'âge, les unités temporelles liées aux études (scolarités), aux activités professionnelles, à la vie en couple, aux enfants, aux déménagements...

Nous essayons dans notre recherche d'analyser ce qui rapproche les parcours à l'intérieur d'une classe et ce qui les sépare ; de distinguer ceux qui ont les parcours les plus discontinus et instables de ceux qui s'inscrivent plus dans la continuité et la longue durée.

Une première distinction concerne la manière selon laquelle l'histoire personnelle de la personne interviewée s'insère dans l'histoire de la famille. Le premier chapitre du guide d'entretien était consacré au « tableau de la famille », qui devait retenir les principaux acteurs de l'éducation reçue, ce qui conduisait en même temps à une présentation de soi dans cette histoire : se situer par rapport aux générations successives (les grands-parents, les parents, les frères et sœurs) et estimer la signification du lien familial. Il est possible de distinguer entre ceux qui se situent dans la continuité, sociale, culturelle ou symbolique, dans la reproduction de l'héritage familial, là où les frontières

---

<sup>17</sup> Sur les deux associations de Noisy le Grand étudiées dans l'enquête, cf. chapitre III.

<sup>18</sup> Par exemple, Françoise Battagliola, Isabelle Bertaux-Viame, Michèle Ferrand, Françoise Imbert, «A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens», *Population*, XX, 2, 1993, pp. 325-346.

traversées apparaissent faiblement désignées, effacées, et ceux qui ont marqué une rupture à l'intérieur du parcours de leur propre famille, parfois même par rapport à leur fratrie, considérée comme synchrone avec un moment historique (mai 68). A partir de là, il est possible d'analyser les frontières qui séparent les générations, en distinguant « éducation reçue et éducation donnée », continuité et discontinuité, et les différents types de styles éducatifs.

« L'identification des frontières temporelles permet de saisir le sens de la « construction des frontières ». Les frontières se construisent dans le temps, avec le temps, elles ne sont pas que des « institutions » et des « représentations », elles ont aussi une histoire, sont de l'histoire. Il y a la question de l'héritage, de la transmission, de la reproduction. Alors que certaines frontières sont plus stables, car plus éloignées dans le temps, d'autres sont plus instables, plus proches ou plus récentes, et les rapports qu'on entretient avec elles sont plus ambivalents. Il y a aussi la durée objective, mesurable, et la durée subjective, qui peut être minimisée, déniée.

Afin de mener à bien une **approche historique et biographique des frontières**, de pouvoir les représenter en mouvement, il est possible de comparer, dans les entretiens biographiques, les parcours individuels et des groupes familiaux et les mises en perspective de trajectoires futures – celles des enfants et des jeunes. En procédant par des **coupures chronologiques**, il est possible d'identifier les **frontières temporelles qui séparent les étapes significatives** de ces trajectoires. On apprécie ainsi habituellement le caractère « ascendant » ou « descendant » des trajectoires, sans considérer toujours les limites auxquelles elles touchent. En terme de rapports aux frontières, il est nécessaire d'estimer la **distance parcourue depuis la position de départ**, les **frontières traversées** (de classe, de groupe...), les éventuels retours en arrière, les **liens maintenus ou non avec ceux restés sur les anciennes positions** (dans la famille, parmi les amis, les collègues, les voisins) ; le **capital acquis par cette mobilité et les effets de stabilisation de la position actuelle** sont aussi à prendre en compte.

L'expérience des frontières par rapport à une trajectoire accomplie inclut aussi la **marque symbolique (stigmate) attribuée à tel ou tel parcours** : « parvenu », « déclassé », « réussi », etc. Cela est vrai en particulier pour ceux qui ont connu une véritable mobilité, et surtout pour les « classes moyennes ». C'est surtout ce type de représentation qui apparaît dans le couple antinomique « eux » / « nous ».

Un autre effet de l'expérience biographique des frontières apparaît sous les termes d'« ouverture » ou de « fermeture » qui caractérisent une famille ou un individu par rapport aux autres ; ou des synonymes, « esprit ouvert », « disponible », « communicatif », différents de ceux qui sont « enfermés », « isolés », ne coopèrent pas, ou sont « marginaux », etc. Un exemple ici est celui des ruptures avec les parents et les réseaux de sociabilité de deux personnes, un centré, l'autre excentré par rapport aux familles. Du côté des membres des classes aisées, il est possible d'identifier une sorte

de double discours : s'ils font la démonstration d'un esprit d'ouverture, ouverture géographique ou « ouverture aux autres », force est de constater qu'ils restent encore relativement fermés socialement.

## **VI. FRONTIERES DE GENRE**

Les différences d'expériences éducatives entre les garçons et les filles sont à l'origine de cette catégorie de frontières. Ces différences concernent notamment les investissements éducatifs consacrés aux garçons et aux filles par les familles, et les différences de projets et de choix en fonction des diverses classes sociales, en lien avec les stéréotypes masculins et féminins<sup>19</sup>. Frontières qui concernent également la division du travail éducatif entre les pères et les mères, sachant que la majorité des entretiens a été réalisée avec des mères, mais que les rôles qui reviennent aux pères, parfois aux grands-parents, sont souvent bien définis.

### **VI.1. Frontières de genre entre les parents**

Dans les familles des classes supérieures interviewées, la femme semble occuper un rôle primordial dans la division du travail éducatif entre les pères et les mères. Les femmes sont peu nombreuses à travailler ; bien que diplômées de l'enseignement supérieur, on ne peut que constater leur faible investissement professionnel. Mais certaines conçoivent leur rôle d'intégration du couple, de la famille dans la ville comme un véritable travail. Ces femmes font partie de cette minorité de femmes diplômées qui continuent à adhérer au primat altruiste de la famille (valorisation par procuration, par enfant et mari interposés). Le retrait des femmes du marché du travail, au moins momentanément, va dans le sens des intérêts de la famille, et la plupart des personnes rencontrées s'accordent sur son caractère « nécessaire ». La disponibilité des épouses semble perçue comme la contrepartie nécessaire des activités masculines. Comme les tâches domestiques, le travail éducatif s'inscrit dans une fonction « stabilisatrice » du foyer; les mères veillent à la bonne adaptation des enfants dans les différentes villes d'habitation.

Dans le cas des classes moyennes et intermédiaires, des situations de délégation de l'activité éducative au père sont plus fréquentes, mais les mères occupent toujours incontestablement un rôle primordial dans l'éducation des enfants. Ce rôle est encore plus fort dans le cas des familles séparées, divorcées ou monoparentales. C'est par exemple le cas d'Irène. Séparée du père de son fils, les décisions concernant les moments importants de Frédéric lui ont incombe progressivement. Le père de

---

<sup>19</sup> L'équipe de Campinas, et plus particulièrement Graziela Perosa, ont de façon constante rappelé l'importance des frontières de genre, et suggéré d'étudier systématiquement les différences dans les attentes en ce qui concerne les garçons et les filles et d'investissement sur les uns et les autres de la part des familles, ainsi que les différences entre les projets et les choix des uns et des autres à l'intérieur des diverses couches sociales. L'un des objectifs étant ainsi de réfléchir aux modalités selon lesquelles les stéréotypes masculins et féminins contribuent (ou non) à la construction ou à l'obstruction des horizons des jeunes.

Frédéric, en reconstruisant une nouvelle vie de famille, s'est éloigné de sa première famille. Cependant, dans les familles recomposées, le second mari peut tout à fait tenir la place du père et contribuer très activement à l'éducation des enfants de sa femme comme dans le cas de Daniel, le second mari de Claudette que les enfants considèrent comme celui qui, avec leur mère, les a éduqués.

Dans les classes populaires, les situations varient assez fortement selon les familles ; les désaccords éventuels entre les parents sont parfois déniés, parfois clairement affirmés. Il semble bien cependant que la division du travail éducatif soit clairement marquée, notamment dans les familles les plus stabilisées. Alors que la mère est chargée de l'application des règles de la vie quotidienne, du contrôle des activités des enfants, va aux réunions entre parents et enseignants, le père intervient plus sporadiquement pour un rappel à l'ordre, une interdiction, ou pour une décision importante.

## VI.2. Des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons

Les frontières de genre peuvent être saisies dans le discours que les parents tiennent sur leurs enfants, mais aussi dans les pratiques telles qu'elles ont pu être appréhendées à partir de l'enquête « Education et famille » de l'INSEE ou par les entretiens. En effet, les attentes vis-à-vis des filles et des garçons ne sont pas les mêmes, les règles qui leur sont proposées ne le sont pas avec la même intensité<sup>20</sup>. Selon l'enquête de l'INSEE, les parents déclarent par exemple plus souvent fixer différentes règles pour la vie quotidienne (heure pour le coucher, contrôle de la télévision...) lorsqu'il s'agit d'un garçon que lorsqu'il s'agit d'une fille. A la maison, le rappel à la règle, notamment pour la télévision ou l'ordinateur, est plus fréquent pour les garçons, généralement de grands consommateurs de nouvelles technologies, de forts utilisateurs de l'ordinateur, que pour les filles.

Les parents accordent *a priori* une plus grande liberté aux filles qu'aux garçons. Et les filles elles-mêmes s'estiment autonomes un peu plus souvent que les garçons. Les parents considèrent, avec plus ou moins de confiance, les demandes d'autonomie et n'accordent pas de la même façon cette confiance à leurs fils et à leurs filles<sup>21</sup>. Celles-ci semblent ressentir plus fortement le contrôle de leurs parents sur leurs fréquentations et sur leur tenue vestimentaire, qui apparaissent comme des sources de conflits. Les garçons, qui semblent avoir plus de « liberté » pour choisir leurs copains, sont davantage surveillés dans d'autres domaines, notamment l'usage des médias, les dépenses et les études, sujets sur lesquels les parents déclarent plus souvent avoir des conflits avec leurs fils qu'avec leurs filles.

La réussite scolaire des filles est hautement valorisée, et lorsqu'elles échouent à se conformer au modèle de l'élève sérieuse et studieuse, les sanctions peuvent être plus dures. Le fait qu'il y ait

<sup>20</sup>. Sur les attentes différentes à l'égard des de conflit des filles et des garçons ainsi que sur l'apprentissage de l'autonomie, on peut se référer à Monique de Saint Martin, Judit Vari, Barbara Bauchat « Les représentations de l'autonomie : une affaire de genre », *Agora, débats/jeunesses*, 45, 2007.

<sup>21</sup>. Le degré d'autonomie laissé aux adolescents est, note Michèle Ferrand, un bon indicateur du maintien d'une différenciation sexuée dans l'éducation. Cf. Michèle Ferrand, *Féminin, Masculin*, op. cit.

moins de conflits, et sans doute d'inquiétude pour les études des filles, dénote sans doute pour une part une moindre implication des parents dans l'avenir professionnel de leurs filles que dans celui de leurs fils qui sortent d'ailleurs plus tôt du système scolaire.

L'autonomie masculine semble davantage reposer sur la capacité du garçon à être efficace, à se montrer responsable dans la sphère professionnelle, alors que c'est d'abord dans la sphère familiale que l'autonomie féminine est définie<sup>22</sup>. Les attentes des parents vis-à-vis des garçons, du rôle professionnel qu'ils auront à tenir, et des études nécessaires pour cela, sont fortes dans plusieurs des familles interviewées alors que pour les filles, l'insertion et la réussite professionnelle apparaissent aujourd'hui encore moins décisives, par exemple dans certaines familles de classes aisées, attachées à une forme de continuité.

### VI.3. Les fréquentations et les modes de sociabilité

Même si les filles sont aujourd'hui plus « libres » de déterminer leurs activités que ne l'étaient leurs mères au même âge, elles restent toujours plus contrôlées par leurs parents pour les fréquentations que leurs frères<sup>23</sup>. Le contrôle parental des fréquentations des filles exprime souvent une crainte spécifique vis-à-vis de dangers extérieurs censés les menacer, mais également un désir d'exercer une influence sur les personnes rencontrées par leurs filles. Dans une certaine mesure, dès qu'il est question de près ou de loin de sexualité, les filles sont plus surveillées que les garçons, alors que dans d'autres domaines, par exemple les jeux et l'usage des jouets, elles peuvent être plus facilement autorisées à transgresser les frontières de genre<sup>24</sup>. Et les amitiés féminines ne se fondent le plus souvent pas sur les mêmes bases que les amitiés masculines. Les premières reposent, comme le note Dominique Pasquier, « plutôt sur des dyades ou de très petits groupes (la fameuse ‘culture de la meilleure amie’) et fonctionnent sur le mode du dévoilement de l'intimité. Elles impliquent une obligation de confidence. (...). Les amitiés masculines, elles, se forment sur la base de groupes et sur le principe d’activités partagées.»<sup>25</sup>

Les représentations de la division du travail selon les sexes, les attentes différentes vis-à-vis des garçons et des filles renforcent les différences toujours présentes entre l'éducation des filles et celle

<sup>22</sup>. Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Jarousse remarquaient par exemple que les qualités qui, aux yeux des parents, distinguent le mieux les filles sont plus souvent le sens de la famille, le sens moral ainsi que le charme alors que pour les garçons les parents invoquent plus souvent l'ambition, le sens de l'effort, et le dynamisme. Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Economie et statistique*, 1996, n°293.

<sup>23</sup>. Cf. notamment A. Bihr, R. Pfefferkorn, *Hommes, Femmes, quelle égalité ? Ecole, travail, couple, espace public*, op.cit., M. Ferrand, *Féminin, Masculin*, La Découverte, Paris, 2004 (Collection Repères). M. Bozon, C. Villeneuve Gokalp, « Les enjeux relationnels entre générations à la fin de l'adolescence », *Population*, 6, 1994, p. 1527-1556.

<sup>24</sup>. Dans son enquête sur les usages sociaux des jouets, Sandrine Vincent note que les filles peuvent plus facilement emprunter les jouets de leurs frères ou recevoir des jouets destinés aux garçons que l'inverse, les changements de mentalité sont plus souvent féminins que masculins. Cf. Sandrine Vincent, *Le jouet et ses usages sociaux*, La Dispute, Paris, 2001, p.130.

<sup>25</sup>. Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Ed. Autrement, Paris, 2005, p. 111.

des garçons qui sont perceptibles aussi bien dans les activités de loisirs que dans les formes de sociabilité ou dans les formes de contrôle de l'activité.

### **CONCLUSIONS – LE DEGRE D’ACTIVATION D’UNE FRONTIERE**

Il est toujours difficile d’identifier la véritable nature d’une frontière, surtout dans les conditions où l’ethos dominant des classes moyennes impose une certaine discréetion (ne pas apparaître trop « différent »), et en même temps exige de se montrer « personnel » et « original » (pour « les goûts et les couleurs »). Une place importante revient dans les entretiens aux **comportements éthiques** et aux **jugements moraux** associés ou attachés aux changements de frontières. Y a-t-il une *démoralisation des fonctions des frontières sociales*, comme le dit Monique Canto-Sperber à propos des effets de l’internationalisation sur les Etats ?

Certaines catégories entretiennent *des rapports privilégiés avec les frontières*, frontières qui « unissent » et frontières « confins » qui constituent des ressources particulières pour ceux situés dans leur proximité, comme les membres des groupes « intermédiaires », situés entre groupes et classes. En même temps, tous les occupants de positions instables ou « de passage » se trouvent exposés aux fluctuations des frontières dans une société « de risque », exposée aux changements permanents.

A la relecture de Tilly, il apparaît assez clairement qu'il se réfère à plusieurs « états » d’élaboration, de fonctionnement des frontières : il y a celles qui posent des problèmes de vie et de mort (comme dans les situations de guerre), celles qu’on ignore ou on oublie, etc. La construction de la notion de frontière et sa définition obligent à prendre en compte tous ces cas de figure. Dans notre cas, la principale distinction pour identifier le degré d’élaboration ou la « solidité » d’une frontière, ce qui est de l’ordre du structurel et ce qui revient au conjoncturel, ce qui est « ancien » et ce qui est « récent », c’est le degré d’activation d’une frontière. Celui-ci permet de réfléchir à l’articulation qui peut exister entre différents types de frontières.

Les frontières traversées par quelqu’un qui a connu une forte ascension ou un fort déclin social s’ouvrent ou s’effacent derrière lui, d’autres se referment ou se rigidifient. Mais les traces morales de ces frontières restent : le chauffeur d’autobus, Jean L., a vu ses relations avec sa mère et ses frères se détériorer suite à sa réussite sociale, et il est malheureux à cause de ces ruptures ; dans la famille d’Alice B., dont l’enfant a été placé à l’Aide Sociale à l’Enfance, les trajectoires d’Alice et de son frère, ainsi que de leurs enfants, sont opposées, suivant apparemment le sens des trajectoires de leurs parents, et une frontière forte les sépare.

Une FRONTIERE BIEN ETABLIE est celle qui est associée à une valeur sacrée, à une forte croyance, qu’on ne peut transgresser sans mettre en cause l’ordre moral ou social. La remise en cause

d'une frontière bien établie (Tilly utilise volontiers des exemples de frontières d'Etat, comme celui de l'ex-Yougoslavie) est vécue généralement comme une crise profonde, génératrice de conflits. Mais il y a aussi l'exemple du passage d'un système caractérisé par des *frontières fortement marquées* comme l'ancienne division entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire en France, à un système des classements flous et brouillés, système caractérisé par *le brouillage des hiérarchies et des frontières* entre *les élus et les exclus, entre les vrais et les faux titres* (Bourdieu)<sup>26</sup>.

Une FRONTIERE EN CONSTRUCTION est celle qui vise la défense d'une position acquise, et « des acquis » (sociaux), elle remplit une fonction de protection, aussi de légitimation, de séparation entre ce qui est permis et ce qui est interdit ; elle suppose une lutte en cours, un combat engagé, d'avant-garde ou d'arrière-garde ; construire une frontière veut dire simplement, la plupart du temps, la déplacer, faire reconnaître un nouveau partage de l'espace social.

La FRONTIERE ABOLIE est celle qu'on peut transgresser sans avoir des droits à payer (d'entrée ou de sortie), celle qui garde une valeur symbolique ou de l'ordre de la mémoire ; elle peut être de cette façon très présente dans l'entretien – par exemple ceux qui présentent comme l'exploit de leur vie le fait d'avoir changé de catégorie sociale, sans dresser pour autant une frontière entre eux et la catégorie d'origine ; cette frontière existe symboliquement, mais elle est traversée régulièrement ; dans certaines circonstances elle peut être réactivée.

Les FRONTIERES CACHEES sont dissimulées par des contradictions entre politiques publiques et pratiques de discrimination, et au plan individuel par des lapsus, par des sentiments de honte ; elles sont vécues comme un stigmate, là où il y a un écart sensible entre la position occupée (instable ?) et les dispositions ou les valeurs.

Nous avons exploré jusqu'ici la nature et différentes dimensions des frontières sociales d'un point de vue théorique. Or, notre propos n'est pas seulement d'analyser et décrire les frontières, mais aussi de comprendre et de décrire la façon selon laquelle les individus apprennent, fixent et franchissent les divisions de l'espace social. Pour ce faire, nous allons prêter attention aux processus éducatifs, notamment au sein de la famille. Une des hypothèses est que les investissements consentis dans l'éducation des nouvelles générations, ont pour but (entre autres nombreux objectifs) la

<sup>26</sup>. La notion de frontières sociales n'a pas été pour Pierre Bourdieu une notion ayant donné lieu à une réflexion théorique au même titre que d'autres notions assez proches, qui se trouvent au centre de sa théorie du monde social, comme le champ, ou l'habitus. Il est possible cependant de repérer dans ses travaux, notamment ceux consacrés aux rapports entre les classes sociales, aux relations entre les titres et les postes ou aux stratégies de reproduction, des références explicites à la production et aux changements des frontières entre les groupes sociaux. C'est en analysant les transformations morphologiques des classes sociales et leurs effets sur l'institution scolaire dans les années 1954-1975 que Bourdieu observe, à propos des changements structurels intervenus dans les modes de classement, le passage d'un système caractérisé par des « frontières fortement marquées », par exemple les coupures tranchées et les frontières nettes qui caractérisaient la division entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, à un système des classements flous et brouillés, où l'exclusion des enfants des classes populaires est déniée, reléguée ou retardée, système caractérisé par le brouillage des hiérarchies et des frontières entre les élus et les exclus, entre les vrais et les faux titres. Cf. Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, novembre 1978 ; voir aussi « Classes et classements », in *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit/Le sens commun, 1979, pp. 543-564.

production de frontières sociales et, surtout, l'apprentissage des mobilités sociales possibles, des inscriptions collectives, des contraintes et des opportunités offertes par la maîtrise de l'espace social. Cet objectif conduit, sinon à un examen général du concept d'éducation, au moins à tenter de comprendre et de définir le rôle de l'éducation dans l'univers familial et dans l'univers scolaire. Ce sera précisément l'objet du prochain chapitre où sera introduit au niveau conceptuel le deuxième grand axe de la recherche à partir de la notion d'« expérience éducative ».

## **CHAPITRE II**

### **EXPERIENCE EDUCATIVE ET SOCIALIZATION.**

#### **FRONTIERES DISCRIMINANTES, FRONTIERES TRANSGRESSEES, FRONTIERES SOUHAITEES**

De l'expérience éducative de l'enfant dépend sa perception de bien des frontières, que celles-ci soient recherchées (politically correct) ou subies. L'éducation est un processus large – autonomisation de la personne, apprentissage d'une multiplicité de rapports sociaux et des ressources pour les réguler au mieux. L'expérience éducative de l'enfant est plurielle : sa famille ; le groupe de ses pairs (classe d'âge) ; le système éducatif, lequel le forme, sur une longue période (10 à 15 ans) et par des moyens spécifiques (dont l'apprentissage de l'abstraction et de l'argumentation) à l'exercice de responsabilités professionnelles et citoyennes ; à quoi s'ajoutent des actions engagées par des associations locales (culturelles, sportives, parascolaires) qui peuvent jouer un rôle d'accompagnement déterminant, pour les enfants, leur famille, leurs enseignants.

#### **I. QU'EST-CE QU'UNE EDUCATION « BONNE » ?**

La question récurrente (et complémentaire, depuis Aristote, de celle de la « vie bonne »), se place le plus souvent dans un espace de débat balisé, depuis l'Éthique à Nicomaque, par de grands pédagogues, de Sénèque à Rousseau en passant par Rabelais et Montaigne, lequel, à très gros traits, met en opposition un apprentissage fondé sur un corpus de connaissances et de codes préétablis et un apprentissage fondé sur l'expérience quotidienne et ses acquis progressifs, lequel porte sur la manière de développer son corps, ses connaissances, son rapport aux autres en toute harmonie. Les bénéfices respectifs attendus de l'un et de l'autre se rapportent à la compétence ainsi acquise pour se placer aisément dans le monde vécu, mais aussi pour trouver sa place dans les grands équilibres sociaux et s'adapter à la dynamique sociale.

On peut choisir ici de schématiser deux positions récentes et assez antithétiques, mais qui pourraient se compléter l'une, l'autre, celle du sociologue français Émile Durkheim et celle du philosophe et pédagogue américain John Dewey. L'intérêt en est entre autres que l'un et l'autre ont été des acteurs importants des réformes engagées à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle pour mettre en place les systèmes d'enseignement moderne de leurs pays respectifs (France/Etats-Unis), systèmes qui sont encore très présents dans l'organisation actuelle de l'enseignement. De plus, les arguments que ces auteurs ont privilégiés reflètent assez bien la complexité de nos sociétés et la multiplication des interdépendances qui entrent en ligne de compte dans un projet éducatif.

Dans les deux cas, les objectifs de l'apprentissage sont les mêmes - connaissances et codes moraux. Mais les structures sont dissemblables. Durkheim pose une relation asymétrique entre l'enfant et ses différents éducateurs (parents, enseignants), liée au fait que le premier doit tout apprendre des seconds. La compétence des enseignants est une responsabilité de l'Etat, garant d'un développement social harmonieux et du progrès dans l'ordre. Dewey, lui, pose l'hypothèse d'une interaction entre l'enfant et ses éducateurs dont les ressources sont multiples. Il considère donc qu'une relation d'apprentissage ne vaut qu'en faisant une large place à la réciprocité et aux questionnements et initiatives de l'enfant. Ces positions très différentes ont eu des conséquences concrètes touchant à la formation des enseignants, à la structure des établissements, aux relations pédagogiques. Cependant là où l'une dominait, l'autre n'a jamais été absente des débats. Il faut par exemple mentionner l'importance de la méthode Freinet dans la France de l'entre-deux-guerres, fortement critique des méthodes pédagogiques prônées dans la suite de Durkheim et appliquées dans l'École primaire.

Actuellement, un tel débat pédagogique ne peut éviter de mettre en rapport l'expérience éducative, la prégnance positive ou plus négative de frontières sociales et le mode de construction plus ou moins légitime, plus ou moins supportable, de celles-ci.

### **La notion d'expérience chez Dewey**

L'école est pour Dewey un mode de transmission important, mais parmi d'autres : elle a pour fonction de coordonner les différentes influences des multiples environnements auxquels un individu est soumis. Dewey partage avec Durkheim l'idée que l'école offre un environnement plus large que celui de la famille. Mais pour Dewey, il s'agit surtout d'une médiation entre différentes expériences éducatives :

« Il appartient à l'environnement scolaire d'équilibrer les divers éléments de l'environnement social et veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer avec un environnement plus large. » (John Dewey, *Démocratie et éducation*, 1916 et édition française, Armand Colin 1990 : p 58-59)

La philosophie de l'éducation de Dewey est construite sur la notion de l'expérience et sur le principe de continuité qui lui est attaché. L'éducation morale est pour lui une éducation civique et démocratique. L'éducation permet de combler l'immaturité des enfants, de les initier aux objectifs, aux valeurs, aux pratiques, aux savoir-faire, et à tout ce qui caractérise le groupe social auquel l'enfant appartient. C'est pour cela que l'éducation implique la continuité de l'expérience.

« La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie. » (John Dewey, *Démocratie et éducation*, op.cit., p 36).

Il ne s'agit donc plus dans cette perspective d'assurer les conditions de la pérennité de la société, mais de permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe. L'éducation est ainsi conçue comme un processus actif qui implique un échange entre celui qui éduque et celui qui est éduqué, et c'est cet échange continu qui permet de rendre effective la coopération des individus.

Une autre dimension fondamentale de la conception de l'éducation chez Dewey est la place accordée à l'intelligence. Celle-ci a une capacité à enquêter, à explorer le monde qui l'entoure. Face à une situation problématique, indéterminée, douteuse, la capacité à enquêter permet de rétablir l'équilibre entre l'individu et son environnement. L'activité intelligente ainsi définie devient l'expression de la moralité. La moralité n'est pas définie comme un système préétabli de règles auquel l'enfant est soumis, mais comme une expérimentation qui s'enrichit dans la coopération.

## **II. LE THEME DE L'EXPERIENCE EDUCATIVE**

### **II.1. Généralités**

Le milieu familial est évidemment le creuset de toute expérience éducative, puisque c'est dans ce contexte que s'éprouvent concrètement la distinction entre soi et le monde, le rapport à l'autre et, d'une manière générale, la souplesse ou la rigidité des frontières sociales. Cependant cette expérience éducative est assez vite confrontée à la réalité institutionnelle du système scolaire, médiateur obligé, dans nos sociétés, pour entrer dans la vie active. Or cette confrontation qui met aux prises, parents, enfants, groupes de pairs, enseignants, n'a rien de simple. Au mieux, elle permet de reconnaître des frontières et d'en faire façon. Au pire, car elle est souvent inégale et obscure pour certains de ses protagonistes (parents et enfants), elle exacerbe des frontières souvent discriminantes, des différences entre les groupes sociaux d'appartenance, des interdits qui paraissent impossibles à lever. De plus elle est traversée par une perception très individualiste des données sociales.

Dans cette confrontation, les medias jouent un rôle particulier de plus en plus visible, celui de créer un réservoir d'arguments plus ou moins volatiles : un certain nombre d'émissions de télévision tendent à interpréter selon des causalités frappantes, sinon avérées, des conjonctures difficiles, à leur appliquer, dans l'urgence de l'immédiat, des jugements de valeurs (cf. le thème du harcèlement sexuel, de l'insécurité dans certains collèges, ou la soudaine critique de la « carte scolaire » sans véritable examen du problème).

Le problème du choix des établissements scolaires par les familles est un exemple intéressant. Dans le cas de cartes scolaires strictes, imposant une proximité géographique entre l'établissement scolaire et la résidence familiale, des différences de performance visibles entre les établissements semblent générer en soi des frontières arbitraires. Mais lorsque le choix est libre, comme c'est le cas depuis quelques années en Suède, les familles peuvent de façon parfois surprenante intérioriser ces frontières arbitraires.

Très suivis, les propos des medias peuvent être réutilisés par les familles dans leur rapport concret au système scolaire, ce qui parfois renforce des frontières arbitraires au détriment de l'ouverture d'un espace de débat.

Souvent, en France, la médiatisation d'un incident scolaire érige un cas très particulier en donnée d'universalité ; la centralisation de la gestion du système scolaire accentue l'illusion d'optique et ne permet pas d'en concevoir la réelle et très positive diversité.

### **II.2. L'intérêt d'une dimension comparative**

L'attention anxieuse que toutes les sociétés - soucieuses de liberté individuelle, de démocratie, et confrontées à l'ordre économique mondial - portent aux critères d'efficacité les plus appropriés en

matière d'éducation est significative : L'éducation reçue souligne des discriminations ; elle peut les créer ou les renforcer de façon tout à fait arbitraire et coûteuse. Il est alors tout à fait important de comparer les différentes difficultés rencontrées et leurs interprétations, étant donné d'une part, des expériences éducatives (modes de socialisation, institutions scolaires), qui ne sont pas nécessairement les mêmes, et, d'autre part, des sociétés qui sont largement interdépendantes entre elles et qui sont toutes confrontées à d'incessants et imprévisibles changements de leurs marchés du travail, lesquels pèsent de diverses manières sur l'évaluation de l'offre d'enseignement<sup>1</sup>. Parce que les variables choisies pour repérer l'expérience éducative et pour établir un diagnostic général ne sont pas nécessairement les mêmes selon les pays, l'approche de l'expérience sociale de la scolarisation au sein des familles prend alors toute son importance.

### L'offre d'enseignement : évolution récente des ressources scolaires.

Si les problèmes rencontrés par le système d'enseignement obligatoire français sont en grande partie liés, tant à une absence de préparation de la réforme prolongeant l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (au début des années 60) qu'à un suivi tout à fait chaotique (nombre de décisions prises dans l'urgence, en l'absence de toute vue d'ensemble), ils ne lui sont cependant pas spécifiques. De fait, dans toutes les sociétés qui ont souhaité élargir l'accès à l'apprentissage de l'abstraction, des difficultés de réalisation de l'objectif se présentent. Celles-ci semblent si coûteuses à résoudre que le rétablissement de frontières très discriminantes entre l'enseignement d'élite et l'enseignement de masse semble inévitable, sinon la seule issue raisonnable.

On le constate entre autres en Suède, aux Etats-Unis, au Royaume-Uni. Des programmes d'intégration scolaire exigeante pour le plus grand nombre avaient été mis en place dans les années 60. Pour ce faire des établissements nouveaux avaient été conçus, une formation adaptée du corps enseignant avait été mise en place. Peu à peu, la dérégulation aidant, la dépense publique afférente fut considérée comme beaucoup trop lourde au regard des résultats. Les charges d'un enseignement obligatoire de masse recherchant une efficacité devenue aléatoire dans les établissements publics sont maintenant de plus en plus souvent déléguées à des initiatives tantôt privées, tantôt régionales. Ce sont les *Charter schools*, ou les établissements d'éducation « for profit » aux Etats-Unis et c'est aussi le débat qui s'est ouvert récemment au Royaume-Uni, (cf. *White Paper* du Department of Education, *Schools, achieving success*<sup>3</sup>). Toutefois, ces expériences ne sont pas toujours faciles à stabiliser et leur offre d'enseignement est souvent éphémère. L'idée selon laquelle l'éducation est un marché comme un autre tend à se renforcer, au détriment d'une mission d'intérêt général. Elle peut avoir des effets redoutables en termes de frontières sociales subies dans un pays comme le Brésil.

<sup>1</sup>. Nombre de revues spécialisées rendent compte de ces travaux : *International Journal of Educational Research*, *Review of Educational Research*, *Journal of Educational Psychology*, *Sociology of Education*, etc. Les études publiées sont le plus souvent très pragmatiques, de sorte que la consultation de ces revues dans la durée donne une bonne idée des transformations rapides et discontinues des approches.

<sup>2</sup>. Depuis quelques années, il est possible, aux Etats-Unis, d'ouvrir des écoles relevant de l'enseignement obligatoire grâce à des initiatives locales regroupant des entreprises, des familles, des autorités municipales. Ces écoles sont payantes, le coût pouvant être pris en charge par des bourses privées. Par ailleurs les entreprises se regroupent parfois dans des projets d'éducation jugés rentables, autant pour les élèves recrutés que pour elles-mêmes, créant une sorte de marché de l'éducation. *The Edison Project* en est l'une des réalisations les plus connues.

<sup>3</sup>. Education white Paper, *Schools achieving success*, préparé par NOP Consumer, London, HMSO, october 2005.

### **III. PERCEPTION DU SYSTEME SCOLAIRE DANS LE VECU FAMILIAL**

La réalité du système scolaire est une dimension forte du monde vécu familial, de l'expérience de chacun de ses membres. Par rapport à elle, sont positionnés beaucoup de rapports sociaux.

Les entretiens menés dans des familles de nationalités diverses, occupant des positions sociales différentes, ayant des attentes sociales diversifiées et qui ont des enfants d'âge scolaire, apportent un éclairage nécessaire sur les effets plus ou moins discriminants du système d'enseignement, tels qu'amplifiés ou atténués par d'autres frontières (sociales, urbaines, etc).

Les familles qui (en France, en Roumanie, au Brésil, en Suède) ont accepté ces entretiens ont été choisies par rapport à différents types de frontières (sociales, géographiques, culturelles<sup>4</sup>) plus ou moins fluides ou plus ou moins étanches. Sont-elles, par rapport à l'une ou l'autre de ces frontières, stables ou mobiles ? Et quelle est la part prise par l'éducation - reçue par les parents, proposée aux enfants - dans cette stabilité ou mobilité (descendante/ascendante) . Dans chaque famille, les parents et les enfants (quand cela était possible) ont été interrogés sur la base d'un guide d'entretien, visant à faire apparaître leur origine sociale, leur perspective de mobilité intra-générationnelle et générationnelle, leur perception d'une éducation adaptée à leurs attentes, les principales données relationnelles. Sont ainsi rendues sensibles certaines frontières (ou au contraire l'absence de frontières pourtant supposées a priori) qui forment le contexte de vie, des vues d'ensemble, et d'autres données encore qui permettent d'apprécier l'attente, satisfaite ou déçue, vis-à-vis du système scolaire obligatoire.

Tous les parents interviewés se réfèrent au thème de la réussite scolaire souhaitée pour leurs enfants (réussite ne signifie pas ici performance ; il s'agit plutôt d'un usage utile de la scolarité), mais il apparaît bien que, selon leur position sociale, les parents sont tantôt très attentifs aux ressources d'enseignement qui leur sont proposées (et alors souvent critiques du système), tantôt résignés (et passifs quant aux conséquences des difficultés de leurs enfants), tantôt démunis et imprévisibles dans leur rapport à l'offre d'enseignement, voire tout à fait indifférents.

#### **III.1. Stratégies**

Dans des groupes sociaux aisés ou de revenus moyens stables, les parents ont des stratégies scolaires pour leurs enfants - choix des établissements et des filières, suivi de la scolarité et adaptation à celle-ci de la vie familiale (réglementations touchant à l'usage de la télévision, à celui des téléphones portables, ou à celui des ordinateurs). Il faut ajouter que dans les familles nombreuses, l'appréciation du système scolaire peut varier en fonction de la place de l'enfant dans la fratrie. La recomposition des

---

<sup>4</sup>. On se rapportera ici notamment aux écrits de Michèle Lamont, Christian Topalov, Charles Tilly, qui forment le cadre théorique dans lequel la notion de frontière peut être utilement définie et discutée (cf. le précédent chapitre).

familles peut aussi avoir une incidence.

Les familles aisées qui se sont prêtées aux entretiens maîtrisent très bien leur environnement scolaire, et les règles qui permettent d'en tirer profit. Certaines d'entre elles, prises par la profession d'un conjoint dans une mobilité géographique, s'y adaptent facilement : par exemple les changements d'établissements ne semblent pas peser sur la scolarité des enfants ; les facilités d'internet sont fort bien utilisées pour préserver des groupes d'amis.

Les familles de revenus moyens mais stables gèrent, elles aussi, sans difficultés leur environnement scolaire, souvent assez différent du fait de lieux d'habitation assez différents. Les frontières rencontrées sont négociables. Il en est de même pour des familles ouvrières en position stable. L'usage du système scolaire dans ces deux cas est assez traditionnel et ne favorise pas spécialement un changement de position sociale.

Dans des groupes sociaux instables (revenus incertains, familles recomposées, familles monoparentales, immigration récente) les parents ont plus de difficultés à affronter l'offre scolaire, à opérer des choix leur permettant de contourner les frontières discriminantes ; beaucoup d'ailleurs ne l'envisagent pas (frontières subies). Ils n'ont pas les moyens d'une stratégie utile et peu de défense vis-à-vis du système scolaire. Ils n'ont pas le temps de suivre la scolarité de leurs enfants ou ils doutent de leur compétence à ce sujet. Mais si des associations sont actives dans leur environnement, y compris sous la forme traditionnelle d'une communauté paroissiale, elles sont alors un recours manifestement important, sinon pleinement efficace, dans le maniement des frontières sociales.

### **III. 2. Socialisation et insertion scolaire**

Tous les parents sont (au moins un temps) attentifs aux fréquentations de leurs enfants et se disent soucieux des bénéfices ou des risques encourus. Les entretiens avec les enfants suggèrent ce qu'apportent concrètement l'insertion dans un groupe de pairs, et l'aide des milieux associatifs, notamment dans les rapports à l'école. L'appartenance au groupe de pairs (son langage et ses relations propres) permet de désigner la frontière souhaitée entre soi et les autres et de gérer la relation avec l'extérieur, notamment scolaire.

Quelques uns des adolescents concernés par les entretiens (soit que leurs parents se soient inquiétés de leur situation présente, soit qu'ils se soient directement exprimés) sont dans des situations fort instables. Ils ont notamment perdu tout lien avec le système scolaire. Mais il ne s'agit en rien d'une règle générale : l'entretien avec deux jeunes filles maliennes résidant à Sarcelles dans des conditions de vie fort instables fait apparaître, malgré tous les conflits qui y sont évoqués, une insertion scolaire certes houleuse, mais positive.

Il faut noter enfin que la perception, l'évaluation, du rapport à l'usage grandissant des medias (de la télévision au MP3) dans la socialisation de l'enfant varient selon les groupes d'appartenance. Des lignes de force (plutôt subjectives) s'en dégagent pour expliciter des difficultés, pour désigner des frontières subies ou souhaitées.

### **III.3. Evaluation familiale des ressources scolaires**

Le système scolaire occupe une place importante, positive (visée de réussite) ou négative (faute de mieux, désadaptation, conduite d'échec), dans le vécu des familles. Cette importance le met sous surveillance (Est-il à la hauteur ? Est-il même utile ?). On peut en se fondant sur les entretiens faire plusieurs observations.

D'une manière générale, le regard porté sur l'enseignement, son usage, est essentiellement pragmatique. Dans les familles des groupes aisés, rencontrées à Strasbourg, c'est à dire dans une ville qui prend une dimension européenne et internationale, les ambitions scolaires des parents sont ciblées autour des études commerciales - filières ES, IUT, Ecoles de commerce - et de leur visée professionnelle. Le choix des établissements privilégie l'enseignement international ou l'enseignement privé, les uns et les autres garantissant (à première vue) aux enfants un groupe de pairs homogène et ambitieux. Ceci étant, l'école, pour ces familles, est un outil relativement ciblé dont les conditions (structurelles) d'efficacité dans la durée sont souvent mal comprises. Une tendance à consommer le produit scolaire en fonction d'une vision du court terme prévaut.

Dans les groupes sociaux défavorisés instables, la scolarisation des enfants est, pour les familles rencontrées à Gennevilliers, Sarcelles, Noisy le Grand ou Paris, porteuse d'espérance d'abord, de déception ensuite. L'école ne permet pas le franchissement des frontières discriminantes qu'elle promettait. Pire, par la forme d'obligation qu'elle impose, elle peut en créer d'autres, elles aussi handicapantes.

D'une manière générale, on peut observer dans les entretiens une certaine distance vis-à-vis de la réalité de la structure scolaire : peu d'allusion aux enseignants, peu d'allusion aux contenus des enseignements.

## **IV. EXPERIENCE EDUCATIVE ET SYSTEME SCOLAIRE**

Les systèmes d'enseignement public sont souvent remis en cause, pour leur inefficacité globale supposée, pour leur coût.

Or l'image qui est donnée du système d'enseignement dans les divers entretiens et ce que l'on peut appréhender de sa dynamique apportent beaucoup de nuances au jugement global. Certes, le

système scolaire peut ne pas être une dimension positive de l'expérience éducative. Mais il est diversifié et il est souvent capable, dans des circonstances difficiles (notamment, celles de l'immigration récente), de jouer un rôle important dans la construction de frontières souhaitées :

Les deux jeunes filles résidant à Sarcelles décrivent leurs rapports souvent difficiles avec les enseignants en des termes plutôt ouverts et elles ne baissent pas les bras. Dans une famille de Noisy le Grand dont la situation assez précaire est récente, les parents « déclassés » qui ont fait des études poussées de biochimie au Sri Lanka et en Angleterre avaient certes des atouts pour orienter leurs enfants au mieux des ressources de l'offre scolaire. Mais ils y seraient pourtant difficilement parvenus sans la riche aide associative de Noisy le Grand.

Autrement dit, aux remarques générales et désabusées sur le nivellement des ambitions du système d'enseignement « traditionnel », bien des nuances encourageantes sur la vitalité du système d'offre et sur celle des acteurs concrètement concernés peuvent être apportées par l'expérience éducative : la moindre n'est pas que les contenus d'enseignement regrettés n'étaient pas des entités closes, que leurs aptitudes à cibler des données d'intérêt général peuvent être relayées par d'autres contenus gardant la trace d'un passé mais ouverts sur les soucis du présent, perméables aux changements du monde vécu, donc renouvelés. Mais pour l'apprécier, il faut accepter la possibilité d'une diversité de situations, et donc y être disponible avant de porter des jugements d'ensemble.

Les travaux de Baudelot et Establet<sup>5</sup> avaient déjà ouvert des pistes dans ce sens, pointant, mais sans aborder son contenu concrètement éprouvé, la dimension positive de toute expérience éducative dans le système scolaire (fut-elle ou non conclue par l'obtention d'un diplôme).

Les travaux de François Dubet<sup>6</sup> en sont un prolongement d'autant plus intéressant pour notre propos qu'ils s'attachent aux ressources dont les élèves disposent en situation scolaire et à l'usage qu'ils en font en tant qu'acteurs dans un groupe de pairs.

L'analyse de ces expériences menée dans le cadre de l'enseignement obligatoire (école et collège) fait apparaître que les principaux problèmes se situent, non pas à l'école, mais au collège. Dans ces établissements, peu de cas est fait de la compétence acquise, hors école, des élèves (manipulation des ordinateurs entre autres). Or cette compétence, ajoutée à d'autres qui relèvent elles aussi de progrès de la technologie éprouvés dans les groupes de pairs, devraient permettre de diversifier les enseignements et de diluer la frontière enseignement d'élite/enseignement de masse en valorisant bien d'autres compétences. Mais pour ce faire, il faudrait que soit acceptée l'idée selon laquelle l'illettrisme n'est pas ce que l'on en dit : le métier d'enseignant doit profondément évoluer.

Autrement dit, la bonne insertion sociale dans nos sociétés ne passerait pas nécessairement par

---

<sup>5</sup>. Christian Baudelot, Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil 1990.

<sup>6</sup>. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1996. *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002

l'apprentissage de l'abstraction, puisque celle-ci est intégrée dans des instruments qui en synthétisent l'apport, sans autre examen (faut-il, pour circuler actuellement avec une bicyclette, connaître les données de mécanique qui ont permis de la construire ?). Et l'absence de capacité de concentration sur des textes (impossibilité de les retenir après lecture) ne signifie pas l'absence de concentration sur d'autres outils dont l'usage en vue de l'intégration sociale ne rend plus vraiment nécessaires les apprentissages traditionnels (ceux-ci cessent d'être occasion de frontière). L'affirmation n'est pas sans poser quelques problèmes pourtant. Les responsabilités du système d'enseignement en matière d'insertion sociale et professionnelle se rapportent à des données du moyen et du long terme - à tout le moins permettre l'adaptation minimale aux transformations incessantes des contextes de vie professionnelle et sociale. Le repli vis-à-vis des compétences propres (et/ou traditionnelles) du système scolaire au sein de l'expérience éducative dans son ensemble serait-il vraiment un choix non discriminant, indifférent au tracé des frontières sociales ?

Il est apparu en tout cas que, appliqué à d'autres systèmes éducatifs, le regard porté sur l'expérience éducative amplifie cette question sans lui apporter des réponses autres qu'ambiguës. Il s'agit notamment des enquêtes menées dans la ville de Campinas au Brésil (cf. chapitre IX). Elles font apparaître le maintien de frontières tout à fait discriminantes entre les groupes sociaux, dont l'effet négatif est amplifié par la répartition d'établissements scolaires aux ressources très inégales (partage public/privé, compétence des enseignants, etc).

D'une manière générale, la recherche fait apparaître des données nuancées, liées à une diversité de relais, notamment associatifs, entre les familles et leur contexte de vie concret. Sans perdre de vue des lignes éducatives plus ou moins obligées, elle a pointé des déceptions, des attentes, et elle a souligné une richesse de ressources, de questionnements, laquelle échappe pourtant trop souvent aux débats publics sur les problèmes d'éducation.

## **DEUXIEME PARTIE**

**EXPERIENCES EDUCATIVES ET FRONTIERES SOCIALES EN FRANCE**

**L'ENQUETE DE TERRAIN**

## **CHAPITRE III**

### **LIEUX DE PASSAGE, LIEUX D'ANCRAGE LES METHODES DE L'ENQUETE**

#### **I. FRONTIERES EN VILLE ET VILLES FRONTIERE**

Au début de l'enquête, le terrain était éclaté entre plusieurs localités, choisies dans un premier temps en fonction des contacts préétablis par les chercheurs et des disponibilités des personnes sollicitées, et a par la suite été concentré sur trois villes : Noisy le Grand, Gennevilliers et Strasbourg.

Lucette Labache et Mihaï Dinu Gheorghiu, après avoir fait des entretiens dans le milieu de connaissances et d'amis, se sont orientés vers Noisy le Grand, terrain de la circonscription de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), avec laquelle ils collaboraient dans le cadre d'un projet européen sur la protection de l'enfance. Daniella Rocha a fait également appel à des intermédiaires pour rencontrer ses interlocuteurs au Havre et à Sarcelles. Judit Vari avait travaillé pendant deux ans à Gennevilliers en tant que coordinatrice de structures d'accompagnement à la scolarité, mais la mobilisation du réseau dont elle disposait sur place ne s'est pas faite sans difficultés. Strasbourg était déjà le terrain de l'enquête de Barbara Bauchat pour sa thèse sur la bourgeoisie de passage, et elle y a réalisé de nouveaux entretiens avec des personnes qu'elle avait déjà rencontrées ainsi que des entretiens avec des personnes qui lui ont été indiquées par les premiers interviewés. Louis Auguste Joint, qui est enseignant-chercheur, a entrepris une enquête exploratoire à Saint Claude (Guadeloupe) en faisant appel au réseau de collègues et amis.

Bien que géographiquement plus ou moins éloignés, les différents lieux de l'enquête présentaient des propriétés communes qui justifient de les désigner comme appartenant au même terrain. Il s'agit d'abord exclusivement d'un espace urbain, marqué par une grande mobilité des populations, ainsi que par des divisions apparentes entre « anciennes » et « nouvelles » villes, entre « beaux quartiers » et « banlieues », entre lieux prestigieux et lieux disqualifiés, et stigmatisés. Ainsi, est-il possible d'identifier deux oppositions qui structurent le terrain : l'une met en regard la capitale (Paris, l'agglomération parisienne) et la province (Strasbourg principalement, mais aussi Le Havre), chacune de ces cités étant pourtant cosmopolite et de dimension internationale; l'autre, relative à l'agglomération met en regard les quartiers « anciens », habités généralement par une population établie des classes moyennes, et les nouveaux quartiers, ceux qui sont souvent appelés « villes nouvelles », et qui comptent une plus ou moins importante population immigrée d'origines diverses, sont lieux d'exclusion mais aussi terrains d'action sociale pour combattre cette exclusion et éviter la

mutation des différences en luttes interethniques. Dans l'agglomération parisienne, le classement des localités et des quartiers doit tenir compte de leur distance par rapport à Paris, de leur accessibilité par les transports en commun, et bien sûr du type d'habitation, -pavillons, résidences, grands ensembles sociaux-, les zones pavillonnaires étant occupées surtout par des membres des classes moyennes et intermédiaires, auxquelles elles assurent des conditions de confort, et de sécurité sans commune mesure avec les quartiers (« cités ») des classes populaires et des familles immigrées<sup>1</sup>.

Ces premières démarches ont aidé à la construction du guide d'entretien et à établir les critères d'échantillonnage. Trois critères principaux ont été finalement retenus pour le choix des interviewés : la catégorie (classe) sociale d'appartenance, la stabilité – ou l'instabilité – de la position occupée, et la présence dans la famille d'un enfant dans la tranche d'âge entre 12 et 21 ans<sup>2</sup>. L'unité relative de notre terrain est ainsi le résultat du travail d'enquête réalisé pendant près de trois ans, avec l'apport d'expériences et de connaissances antérieures. La présence de chercheurs et de doctorants, eux aussi en position professionnelle plus ou moins instable, les rapports de confiance construits dans le temps, la mobilisation des médiateurs ont conduit à la construction du terrain et de l'échantillon. Les chercheurs ont travaillé par entretien semi-directif, et approfondi, auprès de 28 familles (38 parents et 25 enfants ont été interviewés, parfois à deux ou trois reprises)<sup>3</sup>. En même temps, les principaux lieux de l'enquête (Gennevilliers, Noisy le Grand, Strasbourg) ont fait l'objet d'observations participantes, que ce chapitre restitue en partie<sup>4</sup>.

## I.1. L'agglomération parisienne et ses villes frontières

Noisy le Grand, Gennevilliers et Sarcelles sont trois villes de la banlieue parisienne de taille moyenne, où habite une population immigrée importante. Constituées de quartiers résidentiels ou pavillonnaires et de « quartiers sensibles », ces villes se distinguent également par un tissu associatif dense, mobilisé pour faire face à l'exclusion et éviter l'affrontement entre bandes ou entre groupes aux inscriptions

<sup>1</sup>. Pour quelques repères bibliographiques sur cette question, on peut citer entre autres Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Ed. du Seuil, 1989 (Coll. L'épreuve des faits), David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1997, Richard Sennett, *La Chair et la Pierre : le corps et la ville dans la civilisation occidentale*, Paris, Verdier, 2002.

<sup>2</sup>. Pour une présentation des différentes catégories et classes retenues et pour une justification des choix opérés, voir chapitre IV.

<sup>3</sup>. Voir les tableaux en annexes.

<sup>4</sup>. La recherche a en effet été réalisée avec le souci de croiser les données obtenues en recourant à différentes méthodes de recherche, principalement les entretiens et les observations. L'exploitation des données statistiques de l'enquête de l'INSEE « Education et famille » de 2003 n'a pas permis de distinguer à l'intérieur des grands groupes sociaux les « stables » et les « instables », comme cela avait été espéré, les instables étant de fait sous-représentés dans cette enquête. Il n'a ainsi pas été possible d'analyser à partir de cette enquête les effets éventuels de l'instabilité dans les différents groupes sur les processus de construction des frontières telles qu'elles pouvaient être appréhendées à partir de l'étude des règles de la vie quotidienne et des conflits parents/enfants ; l'exploitation de cette enquête a été centrée sur la question des frontières de genre (cf. plus haut, chapitre2).

sociales différentes et concrètement inégalitaires. Pour ces différentes raisons, il est possible de les désigner comme des véritables villes frontières entre des classes et des groupes sociaux et culturels.

De paisible village rural qu'il était au début du XXème siècle, NOISY LE GRAND commence à devenir un lieu de villégiature avec l'arrivée du tramway et se transforme en ville de banlieue dans les années 30 avec l'apparition des premiers lotissements. En 1965, le Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Parisienne qui prévoit la création de villes nouvelles, donne à Noisy le Grand sa configuration actuelle. Deux Zones d'aménagement Concertées (ZAC) ont été créées : la ZAC Est regroupant les territoires de Champy, Hauts Bâtons et la Butte Verte et la ZAC du Centre Urbain Régional (CUR) qui inclut les quartiers du Mont d'Est et du Pavé Neuf. Situé dans le département de la Seine-Saint-Denis, à 15 minutes de Paris en RER et à 10 minutes de Marne la Vallée, Noisy le Grand<sup>5</sup> comprend 18 quartiers dans lesquels résident 65 000 habitants qui se répartissent dans les zones d'habitation de type pavillonnaire et les quartiers neufs. Au niveau politique, pendant longtemps Noisy le Grand s'est situé à gauche (PCF), puis a connu une majorité municipale de droite pendant la période de 1984 à 1995. Actuellement et depuis 1995, un maire socialiste dirige la ville. Les associations y sont nombreuses.

LE PAVE NEUF, quartier où s'est déroulée pour l'essentiel l'enquête, a été imaginé par l'architecte Manolo Nunez Yanowsky qui érigea un ensemble appelé les « Arènes de Picasso » en 1985. Le concepteur a voulu faire de l'ensemble une représentation abstraite d'un chariot renversé. Plusieurs bâtiments entourent une place au milieu de laquelle est installée une monumentale sculpture figurative (plusieurs corps de femmes effectuant différents mouvements). La curiosité réside dans le fait qu'aux deux extrémités de la place deux énormes cylindres sont encastrés dans les immeubles. Ces disques gigantesques, qui constituent aussi des habitations, s'élèvent chacun sur 17 étages. De manière ironique et en même temps très évocatrice, les habitants de Noisy ont rebaptisé ces immeubles « Les Camemberts » (qui rappellent bien la forme d'une boîte de fromage). Le Pavé Neuf compte des infrastructures scolaires : écoles maternelles, primaire, un collège et un lycée. Une maison de quartier abrite les activités de plusieurs associations qui se partagent les locaux au rythme d'une ou de deux journées par semaine. Les trois commerces de proximité sont limités à l'alimentation de détail et à la vente de cartes de téléphone.

Le Pavé Neuf compte 2823 logements dont 40% sont en HLM, 23% en location non HLM et 29% en propriété. La majorité des habitations est formée d'habitaciones de 3 et 4 pièces et 8% des logements ont 5 pièces. Compte tenu de la taille des familles qui y habitent, la plupart du temps des familles nombreuses, la surface habitable s'avère insuffisante.

---

<sup>5</sup>. L'origine du nom de Noisy viendrait du latin et des « noix » apparaissent sur le blason de la ville, et « Grand » se réfère à l'étendue de la commune, car il y a plusieurs « Noisy » dans la région.

Classé comme zone urbaine sensible<sup>6</sup>, Le Pavé Neuf est de ce fait disqualifié par une image très détériorée. Aux yeux de nombreux observateurs dont les partenaires associatifs, le quartier apparaît comme enclavé et renfermé sur lui-même (renforcé par la configuration architecturale des lieux). Parmi les griefs adressés au quartier figurent l'insécurité, la délinquance des mineurs, le taux de chômage, l'oisiveté des jeunes adultes ou des adolescents qui ont quitté le circuit scolaire, la dégradation urbaine, la toxicomanie, les copropriétés dégradées, la formation de bandes qui intimident ou terrorisent la population, la guerre entre gangs rivaux.

Les responsables associatifs attirent l'attention sur l'isolement social qui touche les femmes plus que les hommes, la plus grande vulnérabilité des femmes au chômage, les problèmes de dépression, d'analphabétisme, de surendettement des familles, de grossesses précoces chez les adolescentes. La communication interculturelle entre les diverses communautés est aussi abordée au sein des instances associatives<sup>7</sup>. La population du Pavé Neuf est majoritairement d'origine étrangère : Afrique subsaharienne, Maghreb, Turquie, Asie et parmi les nouveaux arrivants des originaires d'Europe Centrale. Dans l'ensemble, 27,5% des parents habitants du Pavé Neuf n'ont aucun diplôme et 63,7% ont une formation inférieure au bac. Un important taux d'échec scolaire est également déploré dans le quartier.

Le Pavé Neuf est considéré comme une poche de pauvreté dans un environnement riche si on le compare au quartier du Mont d'Est, qui est celui des affaires, ou au complexe des Arcades qui constitue un centre commercial d'intérêt général. Aussi, depuis plusieurs années, la priorité est donnée au désenclavement du quartier, et les politiques visent une réhabilitation globale de l'aire du Pavé Neuf.

Lorsque l'ensemble du Pavé Neuf a été prêt pour l'habitation, diverses populations venues de Paris et d'autres villes de banlieues sont venues habiter le quartier, en tant que locataires ou propriétaires. Certaines familles, en liste d'attente depuis de longues années, ont été dirigées par les offices publics de logement vers ce lieu. D'autres personnes voyaient enfin leur rêve d'accès à la propriété se concrétiser. Les prix des logements à l'achat étaient considérés comme abordables pour les revenus modestes. Lors de leur arrivée à Noisy, certaines familles avaient acheté des logements qui sont vite devenus vétustes. L'exiguïté de l'espace a conduit à un entassement des personnes. Le problème de gestion de l'espace familial s'est posé dans ces conditions particulières. Les résidents de ces logements ont été stigmatisés pour la dégradation des locaux. Des stéréotypes péjoratifs se sont ainsi constitués à propos des familles africaines, ce qui a renforcé leur isolement. Beaucoup de personnes, aussi bien les hommes que les femmes, vivaient dans une grande solitude et restaient

<sup>6</sup>. « Les zones urbaines sensibles franciliennes : des réalités diverses ». INSEE Ile de France, n°271, août 2006.

<sup>7</sup>. « L'interculturel et le développement local. Quartier du Pavé Neuf à Noisy le Grand ». Initiatives de développement local en Ile de France. N°2/3, décembre 2004.

confinées dans leur appartement. Si de par leur activité professionnelle, les hommes avaient un lien avec l'extérieur, par contre, les femmes qui ne s'occupaient que de la sphère domestique se retrouvaient dans une situation plus défavorisée, ce qui a freiné leur intégration dans la société française. Des enseignants ont signalé diverses difficultés chez ces élèves et le manque d'implication des parents pour le suivi de la scolarité de leurs enfants. Par exemple, ces parents n'assistaient pas aux réunions de parents d'élèves et de professeurs.

La stigmatisation des populations habitant le quartier avait commencé vers 1992. Les familles d'origine africaine provenant principalement du Congo, du Sénégal, du Mali, de Côte d'Ivoire et du Togo ont été accusées de dégrader les logements, les Antillais de faire beaucoup de bruit avec leur musique, les Maghrébins de pratiquer des abattages rituels d'animaux chez eux. Vers 1996-1997, des propriétaires, essentiellement d'origine africaine, en situation de surendettement se sont vus contraints de vendre leurs appartements. Des Asiatiques originaires principalement du Vietnam, du Laos, du Cambodge, du Sri Lanka, de l'île Maurice et des Français issus de la région de Pondichéry en Inde du Sud ont alors racheté les logements. Aussitôt, des soupçons se sont portés sur ces populations que les premiers résidents du Pavé Neuf ont identifiées, de manière générique, comme des « Chinois » et des « Indiens » : ils leur reprochaient leur communautarisme et leurs activités dans le secteur informel. Leurs enfants fréquentaient peu les autres jeunes de leur âge dans les espaces publics du quartier, préférant rester chez leurs parents pendant leur temps libre. De plus, la réussite scolaire des enfants issus de ces communautés, cités comme modèles par les écoles<sup>8</sup> et le fait qu'ils ne soient pas impliqués dans les phénomènes de délinquance, ont provoqué de la jalousie et renforcé leur exclusion. Les populations d'origine asiatique ont été considérées comme des privilégiés par rapport au reste des résidents, qui eux, étaient plus touchés par la pauvreté. En 1997, des heurts violents ont opposé des groupes de jeunes à leurs pairs d'origine asiatique. Ces « conflits ethniques » ont déterminé la mise en place de plusieurs instances associatives et des séances de médiation culturelle dans l'objectif d'apaiser le climat de tension, de mieux faire connaître les différentes populations du quartier et de créer des liens de solidarité entre les habitants<sup>9</sup>.

GENNEVILLIERS est une commune de taille moyenne, de plus de 40 000 habitants (42 733 habitants au recensement de 1999), située au nord-ouest du département des Hauts-de-Seine. Proche de Paris, relativement bien desservie par les transports en commun (inégalement cependant selon les quartiers), la commune, malgré les années de crise et la fermeture de deux entreprises historiques de la ville, les usines Chausson et Snecma, a réussi à garder un certain dynamisme économique. Elle est

<sup>8</sup>. Interview de Jean Charles Ringard. *Diversité, Ville, Ecole, Intégration*, n°141, Juin 2005.

<sup>9</sup>. Ainsi les associations ont voulu amener les résidents du Pavé Neuf à réfléchir sur les notions de stéréotypes ethniques (R.Y. Bourhis et J-P. Leyens, *Sûréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, 1994), d'identité culturelle, d'ethnicité (F. Raveau « Ethnicité, migrations et minorités ». L'éducation multiculturelle, Paris, CERI/OCDE, 1987, 106-123), de frontières entre groupes et de cohabitation pacifique.

aujourd’hui un des pôles industriels et économiques les plus actifs d’Ile-de-France (notamment avec le Port de Gennevilliers, premier port autonome d’Ile-de-France). La ville rencontre cependant de nombreuses difficultés: un fort taux de chômage, 20,4 % en 1999, 14,3% aujourd’hui, qui touche principalement les jeunes de moins de 25 ans (29,9% des 20-24 ans sont au chômage en 1999). De nombreuses familles sont en situation d’instabilité économique ou familiale : 20 % des familles sont des familles monoparentales.

Ville ouvrière, la municipalité est l’un des derniers bastions communistes de la banlieue parisienne. Composée majoritairement d’ouvriers (31,5%) et d’employés (37,2%), les cadres et les artisans/commerçants sont très peu présents dans la ville, ils représentent respectivement 5,8% et 4% des actifs. Au lendemain de la Libération, la commune a attiré une importante population immigrée provenant majoritairement d’Algérie et du Maroc<sup>10</sup>, logée pendant des années dans des cités de transit et des bidonvilles. Bien que communiste depuis 1934, la municipalité a tenté de limiter l’arrivée des migrants en limitant l’accès au logement des familles immigrées. L’entrée de ces familles dans les parcs HLM dans les années 1970 a contribué, pour les politiques et les gérants, à la disqualification des quartiers d’habitat social. Aujourd’hui, le parc de logements est essentiellement collectif ; huit logements sur dix sont de type HLM, et la majorité des habitants sont locataires, seul un Gennevillois sur six est propriétaire.

Dans les années 1980, la nouvelle politique de la ville a contribué à la réhabilitation des deux quartiers les plus en difficulté, les quartiers du Luth et des Grésillons, les plus importants en termes de superficie et d’habitants des sept grands quartiers qui divisent la ville. Le quartier des Grésillons a été le premier quartier classé en Zone d’Education Prioritaire (ZEP) en 1982, puis en 1983 une antenne de quartier est créée dans le cadre du Développement Social du Quartier (DSQ) et la même année ont eu lieu les premières opérations anti-été chaud. Ces premiers projets de réhabilitation ont profondément modifié la physionomie du quartier. La politique de la municipalité se recentre sur les jeunes à partir des années 1990 ; en 1995 l’Espace Educatif est achevé et regroupe les deux écoles primaires, la bibliothèque et le centre de loisirs. Dans les années 1990, la ville étant fortement touchée par la crise économique, les projets de réhabilitation se développent sur l’autre grand quartier de la ville, le quartier du Luth, qui avait acquis une très mauvaise réputation au cours des années 1980. Considéré comme une plaque tournante de la drogue, le quartier accumule les difficultés : le fort taux de chômage des jeunes inquiète, et une association de prévention ainsi qu’une mission locale d’aide à l’emploi sont créées.

Car à Gennevilliers la population juvénile est très importante, un tiers de la population est âgée de moins de 21 ans. La part des élèves et des étudiants sortis du système scolaire, âgés de plus de 15

---

<sup>10</sup>. Aujourd’hui 27,3% de la population gennevilloise est de nationalité étrangère, dont 32,5% est née au Maroc et 15,5% en Algérie.

ans, est supérieure à la moyenne départementale ; 32,2 % de la population non scolarisée de 15 ans ou plus n'a pas de diplôme (contre 13,6% dans l'ensemble du département des Hauts-de-Seine), et 24,1% a obtenu un CAP ou un BEP, seulement 4,9% de la population a un diplôme de niveau supérieur.

La ville comprend trois collèges, dont deux sont aujourd'hui classés en ZEP, 12 écoles maternelles, 11 écoles primaires et un lycée. Face à l'échec scolaire, la politique éducative de la municipalité se recentre sur la réussite scolaire : des associations d'aide aux devoirs, puis dans un deuxième temps d'accompagnement à la scolarité se développent ; il s'agit de tout mettre en œuvre pour valoriser la réussite des jeunes.

Le tissu social et associatif est particulièrement dense à Gennevilliers, qui compte de nombreuses associations (325 associations locales), dont une grande partie en faveur des jeunes. Par ailleurs, la municipalité a depuis plusieurs années mis en place le quotient familial, qui permet à environ un tiers des familles de bénéficier des activités culturelles et sportives, de la cantine ou des vacances à un moindre coût.

SARCELLES (Val d'Oise) se situe dans la banlieue parisienne nord, à environ 15 km de Paris. La ville compte 58 500 habitants en 2005, selon une estimation de l'INSEE, dont une importante population immigrée. Sarcelles se divise entre : le vieux Sarcelles, connu comme « Sarcelles-village », et ce qu'on appelle le « grand ensemble », construit par la Société immobilière de la Caisse des dépôts entre 1955 et 1972. Le vieux Sarcelles comprend des quartiers pavillonnaires, et regroupe une population moins défavorisée que celle du grand ensemble, où habite la famille de Fatou M., rencontrée dans le cadre de notre enquête, et qui reste isolé des quartiers « village ». La ville est en grande partie composée de communautés de l'immigration maghrébine (notamment algérienne ; à Sarcelles réside une des plus importantes communautés de rapatriés d'Algérie) et de communautés antillaises et noires-africaines. Islam et judaïsme y sont importants.

## I.2. Frontières effacées et nouvelles frontières : les beaux quartiers de Strasbourg

La ville de Strasbourg qui comptait 272 700 habitants en 2005, a servi de terrain pour interviewer surtout des membres d'une « bourgeoisie de passage ». Les quartiers y sont apparents et, le plus souvent, délimités par les parcs et jardins, ou les voies d'eau; chaque quartier et chaque édifice témoignent d'une histoire singulière et préservée. Si Strasbourg est dotée d'une identité forte et complexe, c'est aussi en raison de son histoire mouvementée, et de son statut particulier. Devenue un enjeu stratégique entre l'Allemagne et la France, la ville a changé plusieurs fois de nationalités. Après la seconde guerre mondiale, Strasbourg est devenu un symbole de la réconciliation franco-allemande et de la construction européenne. C'est une des rares villes, avec Genève et New York, à abriter le siège d'organisations internationales sans être capitale d'un État, - siège du Conseil de l'Europe depuis 1949 ; siège de la Cour Européenne des Droits de l'Homme ; depuis 1992, siège officiel du Parlement

européen.

Le centre ville, qui regroupe les quartiers historiques et les bâtiments les plus prestigieux de la ville ainsi que les principales fonctions commerciales et administratives, ne compte que 6,8% des strasbourgeois avec une forte prédominance des jeunes adultes. Le secteur de l'Orangerie, du Conseil des Quinze et des Contades est le quartier allemand de la ville. Situé au Nord Est du Centre-ville, construit entre 1870 et 1918, son style architectural est spécifique, avec une forte présence d'espaces verts. Les Contades est un quartier essentiellement résidentiel, composé d'immeubles et de villas cossus. L'Orangerie, outre le plus grand parc de Strasbourg, comprend quelques unes des institutions européennes dont le Palais de l'Europe. Le quartier du Conseil des Quinze, exclusivement résidentiel, est essentiellement composé de belles villas construites à partir des années 1910. Enfin, le quartier de la Robertsau, regroupant 8,5% de la population strasbourgeoise, est un quartier résidentiel qui fut longtemps un lieu de villégiature des strasbourgeois aisés qui y construisaient leurs résidences d'été. Avec un dynamisme de construction élevé, il regroupe de nombreuses familles. On note une forte représentation des plus de 60 ans (20%) et des cadres, mais aussi un taux de logements sociaux de 21%. La frontière entre les « beaux » quartiers de Strasbourg et les autres quartiers est visible, avec les bâtiments, les immeubles en pierre de taille, les parcs et jardins, les grandes avenues arborées.

## **II. MEDIATIONS ET RESISTANCES**

Lucette et Mihaï sont arrivés à NOISY LE GRAND, à la suite de leurs travaux sur les dispositifs de protection de l'enfance, et particulièrement grâce à l'aide d'une collègue et amie, Chantal David, éducatrice spécialisée à l'Aide Sociale à l'Enfance en Seine-Saint-Denis, ce qui explique le fait qu'ils aient rencontré deux catégories d'interlocuteurs principalement : des *professionnels* du travail social et de l'éducation (éducatrices, institutrices, médiatrices...) et leurs familles, des *usagers* de ces services ou des associations. Deux populations se font face, se partagent parfois le même espace urbain, mais prennent aussi souvent des distances les unes des autres. Les professionnels de l'ASE préfèrent ne pas habiter les mêmes quartiers que leurs usagers, même si cela peut arriver, surtout en début de carrière. De même que d'autres membres des classes moyennes, ils habitent généralement dans les zones pavillonnaires, plus protégées, qui supposent des déplacements en voiture (souvent une pour chaque membre de la famille). Les autres habitent plus près des gares et sont en général plus dépendants des moyens de transport en commun.

L'ASSOCIATION A<sup>11</sup> a été créée en 1998 dans le quartier réputé sensible du Pavé Neuf. A l'époque, plusieurs personnes d'origine africaine, bien insérées socialement, constatent que divers problèmes affectent les familles et les jeunes en provenance d'Afrique et se proposent d'apporter leur

---

<sup>11</sup>. Les membres de l'Association A de Noisy le Grand sont majoritairement d'origine africaine, alors que la diversité culturelle est plus importante dans l'Association B qui compte des Africains, des Maghrébins, et des Asiatiques.

aide à ces personnes en créant une structure associative. La présence africaine à Noisy le Grand s'était intensifiée à partir de 1987, suite au délogement de certaines familles résidant dans le 12ème arrondissement de Paris et qui ont été relogées à Noisy le Grand. Ces familles, au nombre de 100, originaires pour la plupart du Mali, vivaient dans le quartier de la Roquette à Paris et ont été affectées principalement dans les logements situés aux numéros 40 et 42, rue du Pavé Neuf. Ces unités familiales avaient pour particularité de fonctionner en organisation polygame, de vivre surtout sur un mode communautaire et de ne disposer que de faibles revenus. Les parents étaient en général analphabètes, maîtrisant peu ou mal le français et avaient en charge des familles nombreuses.

Progressivement, un réseau s'est mis en place pour aider d'autres personnes en difficulté. Le lien social ainsi établi entre ces familles et les « gens de terrain », des personnes influentes de la communauté africaine, a permis aux premières de sortir de leur solitude et de créer des contacts avec l'extérieur. Des adultes sont venus suivre des cours d'alphabétisation ; les femmes ont pris confiance en elles et ont pu parler de leurs problèmes de communication avec les institutions, notamment avec l'école, d'autres se sont engagées dans des recherches d'emploi et ont pu commencer à travailler. La municipalité de Noisy le Grand a apporté son concours à la création de l'Association A par la mise à disposition d'un local. En 2001, l'Association A a créé deux postes d'adultes relais qui assurent une permanence, reçoivent et orientent le public en difficulté sociale, mais, comme beaucoup d'associations, manque de bénévoles pour assurer les activités.

Lucette est arrivée dans le quartier du Pavé Neuf à Noisy le Grand en mars 2006 et a participé à de nombreuses séances de l'atelier Petit-déjeuner de l'ASSOCIATION B. Cette association avait été créée en 1995, lorsque des « problèmes graves » ont commencé à apparaître dans le quartier, avec la délinquance des jeunes et l'isolement des familles. Lors d'un premier contact téléphonique, Nadia Z, médiatrice culturelle à l'association, lui a fait savoir qu'elle n'était pas habilitée à lui présenter des personnes et qu'elle souhaitait avoir l'accord de la présidente de l'association. Les réticences devant notre étude avaient pour cause l'image dévalorisante des habitants du Pavé Neuf donnée par d'autres chercheurs qui avaient enquêté sur la banlieue. Pour les responsables de l'association, la démarche des chercheurs, qui « *n'ont qu'un point de vue partiel et réducteur de la réalité* », entrait en contradiction avec les objectifs de l'association qui sont le retournelement du stigmate et la valorisation des habitants. Finalement, l'accord a été obtenu après la participation à l'assemblée générale de l'association, où le bilan et l'activité de la direction avaient été approuvés.

Les différentes associations, fréquentées essentiellement par les habitants du Pavé Neuf, sont devenues des espaces de rencontres, des lieux de soutien et d'entraide. Certaines sont plus orientées vers une communauté précise, sans tomber dans le communautarisme. Une association comme l'association B de Noisy, multiculturelle, où quasiment toutes les communautés du quartier sont représentées, organise souvent des conférences avec des spécialistes et est perçue comme « intellectuelle ». L'association fonctionne avec quatre salariés : une directrice, un adulte-relais, une

médiatrice et une secrétaire. Plusieurs bénévoles assurent les cours de soutien scolaire et les activités artistiques ou sportives.

### **L'atelier petit-déjeuner**

Le « Petit Déjeuner » appelé aussi « Partage du matin » se déroule une fois par semaine et se trouve surtout fréquenté par les femmes. Le taux de fréquentation est variable selon les semaines mais une quinzaine de personnes forment le noyau dur de cet atelier qui commence à 8h30 et dure deux heures. Les mères qui ont accompagné leurs enfants à l'école arrivent ensuite aux locaux de l'association. D'autres personnes viennent directement de leur domicile. Parfois, des travailleurs de nuit font de brèves incursions à leur retour du travail. Chaque participante apporte des gâteaux, tartes, brioches ou croissants mais aussi parfois du jambon ou du poulet rôti, ainsi que des boissons de leur choix, de fabrication personnelle ou achetés dans le commerce. Les différents mets sont disposés sur une table centrale. Le café et le thé sont à la charge de l'association. Un échange de recettes donne l'occasion de parler de soi, de son itinéraire, de ses origines rurales, provinciales ou étrangères.

Celles qui sont nouvellement intégrées à l'association ou qui viennent occasionnellement sont prises en charge par les plus anciennes. Les discussions démarrent sur les nouvelles du quartier : les actes d'incivilité, la propreté des locaux, les nouveaux locataires, les activités des autres associations du Pavé Neuf, les promotions effectuées par les commerces sur l'alimentation, les tarifs les plus compétitifs pour l'habillement des enfants, puis évoluent sur des sujets plus personnels comme la maladie d'un proche, la perte d'emploi, les résultats scolaires des enfants, les fins de mois difficiles, les activités domestiques, la télévision.

Un des sujets qui retient particulièrement l'attention, ce sont les feuilletons télévisés. Apparemment, plusieurs femmes consacrent beaucoup de temps à regarder la télévision et pour certaines, il s'agit là de leur seul loisir. Elles commentent les épisodes de la semaine avec les événements marquants, analysent la psychologie des personnages et ébauchent des suites de scénarios possibles.

A l'approche de l'été, les discussions s'enrichissent de nouveaux thèmes : les résultats scolaires des enfants, les soldes, l'occupation du temps des vacances et la dépression des femmes. A la fin de l'année scolaire, les résultats sont objet de fierté pour les uns, et d'abattement pour les autres. Quatre jeunes du Pavé Neuf qui fréquentaient l'association et avaient bénéficié du programme de soutien scolaire ont obtenu leur baccalauréat et vont étudier à Paris ou à Marne la Vallée : une petite fête est prévue pour eux. Mais, la fin du mois de juin est la période la plus difficile de l'année pour plusieurs participantes. En effet, il n'est question que de vacances dans les informations, les magazines ou les discussions. Beaucoup d'entre elles ne partent pas en vacances, faute de moyens (cf. chapitre VI).

Invités par un professeur à venir dans sa classe pour y présenter différentes préparations culinaires à l'occasion de la semaine du goût, plusieurs parents, qui avaient donné leur accord auparavant, ne se sont pas présentés le jour convenu, tandis que d'autres ont participé à cette activité. Ainsi, les frontières avec l'école peuvent être infranchissables pour certains parents qui se sentent illégitimes à transmettre un savoir « populaire » dans les lieux même de l'institution ; par conséquent, ils s'abstiennent d'y prendre place. Par contre, pour d'autres pères et mères de famille, il existe des moments où ces frontières peuvent être abolies, ne serait-ce que momentanément. En mutualisant de la sorte leurs compétences et celles des enseignants, ils participent à une forme originale de transmission des connaissances.

Judit est arrivée à GENNEVILLIERS en 2001 pour effectuer ses premières observations dans le cadre de sa thèse sur les expériences éducatives dans les structures péri-scolaires. Durant deux années, elle avait travaillé dans deux structures d'accompagnement à la scolarité en tant que coordinatrice et avait pu nouer des contacts avec des familles. Toutefois, en 2004, ayant quitté le terrain depuis un an, il lui a été plus difficile qu'elle ne l'avait cru dans un premier temps, de reprendre contact avec les familles, en particulier les plus démunies, et elle a essuyé plusieurs refus. De nombreuses familles n'entraient pas dans le cadre de l'enquête ayant des enfants trop jeunes ; dans d'autres cas, il n'était pas possible de mener des entretiens avec tous les membres de la famille. Entrée en contact avec la présidente d'une association défendant les droits au logement des habitants les plus démunis de Gennevilliers, puis avec un agent de développement, elle a pu interviewer la famille d'Irène. Si ces intermédiaires ont pris parfois beaucoup de temps pour l'aider à créer les contacts et les liens avec les familles, c'est pour une part parce qu'ils étaient soucieux de préserver leurs relations et « leurs » familles des éventuelles intrusions extérieures.

Dans la majorité des entretiens effectués, elle n'a pas pu se rendre sur le lieu de résidence des personnes ; plusieurs d'entre elles ont directement refusé. Sa position d'ancienne coordinatrice ayant travaillé pour la municipalité la plaçait dans une position institutionnelle contradictoire, et ce malgré la confiance partielle établie auparavant : son statut était d'aider les jeunes à réussir à l'école, et non pas de s'intéresser à l'éducation familiale. Cette situation s'explique également par la place accordée actuellement à la « démission des parents » dans le débat public. Les relations tendues entre les enseignants et les parents et la mise en cause par les premiers de la défaillance de l'autorité parentale ont conduit à la mise en place d'ateliers d'aide à l'éducation destinés aux parents (« aides à la parentalité ») dans les différents quartiers, et les parents sont souvent sollicités et amenés à justifier leur façon d'éduquer leurs enfants.

Daniella a rencontré les personnes interviewées dans des quartiers ouvriers de la ville du Havre, et à Sarcelles, dans la banlieue parisienne. A SARCELLES, les familles ont été contactées à travers la médiation d'Astou Fall, une collègue sénégalaise qui réalise une thèse sur les enfants de rue au Sénégal, qui habite Sarcelles et travaille comme éducatrice spécialisée auprès d'une association

d'« encadrement de jeunes », l'Oeuvre de Protection de l'Enfance et de la Jeunesse (OPEJ). Les personnes interviewées dans cette ville, d'origine malienne, sont des usagers de l'OPEJ.

A Saint Claude, en GUADELOUPE, le contact a été établi facilement avec la famille Ramassamy. En effet, Jean R. est surveillant avec un CDD dans l'établissement scolaire où Louis Auguste enseigne ; Véronique, sa femme qui est couturière, était parent d'élève et catéchiste dans un autre établissement scolaire où Louis Auguste a également été professeur. A sa demande, ils ont accepté sans difficulté d'être interviewés en disant : « on ne refuse pas de répondre à la demande d'un collègue », même s'ils avouent n'être pas habitués à « livrer (leur) intimité dans un entretien. » Une visite préalable dans la famille avait permis d'expliquer l'enquête et d'obtenir l'accord des deux parents et d'un des fils, âgé de 18 ans, qui ont un autre jour été interviewés individuellement à la maison.

Le travail de Barbara sur les classes supérieures, plus particulièrement la bourgeoisie de passage, s'est déroulé dans la ville de STRASBOURG. Quelques connaissances ont ouvert leur carnet d'adresse lui permettant de rencontrer des personnes utiles pour l'enquête, qui se déroulait en parallèle avec sa thèse<sup>12</sup>. Profitant de réseaux déjà établis, elle a pu faire appel à des personnes rencontrées lors d'une observation participante (à un café d'accueil des nouveaux arrivants dans la ville) pour pouvoir mener ses entretiens. Deux femmes déjà interviewées l'ont été une seconde fois, parce que leur parcours était intéressant pour l'enquête. Ces deux familles avaient effectué plusieurs déplacements géographiques, liés à la carrière professionnelle du chef de famille. Pour les autres entretiens, elle s'est fait recommander auprès de leur réseau social. Les personnes rencontrées se sont montrées très aimables, aucun refus d'entretien n'a été enregistré, la principale difficulté étant de réussir à fixer une date pour l'entretien et de s'y tenir. Bénéficiant toujours de recommandations de personnes interviewées<sup>13</sup> pour mener les entretiens, envoyant un courrier pour se présenter, précisant de qui elle se recommandait, et le thème de la recherche, elle téléphonait à la personne quelques jours après pour convenir d'un rendez-vous. Il a cependant été très difficile de rencontrer les pères dans ces familles. Emploi du temps surchargé, déplacements professionnels en sont les principales raisons. Malgré tout, elle a réussi à en rencontrer deux : le premier était à la maison car il s'était cassé le bras, le second a été rencontré en soirée, après 20h30. Par ailleurs, un troisième entretien avec un père de famille s'est fait par téléphone.

---

<sup>12</sup>. Certaines familles interviewées habitent ces villes depuis très longtemps, et sont « établies », d'autres sont « de passage », en raison de l'activité professionnelle du mari. Ces dernières savent que leur installation dans la ville de résidence est provisoire, d'une durée de 2 à 4 ans, en moyenne. Des entretiens avaient été également réalisés dans la ville de Metz (ville où Barbara avait réalisé sa recherche pour le DEA).

<sup>13</sup>. A la fin de chaque entretien, il était demandé à la personne interviewée si elle pouvait donner des contacts pour mener d'autres entretiens. Il est arrivé plusieurs fois que les personnes, sans que cela leur soit explicitement demandé, conseillent de rencontrer telle ou telle personne.

### **III. VISITES ET RENCONTRES : LES SITUATIONS D'ENTRETIEN**

« Recevoir une visite, c'est faire pénétrer quelqu'un dans son intimité, c'est livrer une partie incontrôlable de soi-même. Si l'intrus n'est pas un ami sûr et que la maison soit pauvre ou peu présentable ce jour-là, le recevoir équivaut de le décevoir ou encourir son jugement. Recevoir viole l'intimité. (...) Rencontrer dans la rue quelqu'un de connaissance et s'arrêter au ‘coin’ pour lui parler est un acte libre et serein. La rencontre conserve à l'état pur le bénéfice de la surprise, qui rompt la monotonie, et de l'échange mutuel qui s'ensuit, car elle se produit en terrain neutre. (...) Aussi tous les no man's land que recèle la ville sont-ils élus comme lieux privilégiés à l'établissement de relations, relations sans engagement forcé qui préservent l'intimité. » (Colette Petonnet, *Espaces habités. Ethnologie des banlieues*, 1982).

Les personnes interviewées et leurs familles ont traversé plusieurs frontières au cours de leur vie. Les migrations n'ont pas le même sens pour les uns et pour les autres (cf. chapitre IV et VI). Nous avons distingué depuis le début de la recherche la migration internationale des cadres<sup>14</sup> de l'immigration des membres des classes moyennes et populaires, qu'elle soit de la province, de l'Afrique ou d'ailleurs vers la région parisienne ou d'autres agglomérations urbaines. Ces itinéraires peuvent être l'effet d'une position sociale affaiblie ou un moyen de stabilisation de cette position. A l'opposé des itinéraires longs, avec plusieurs changements de domicile et de résidence, une bonne partie des interviewés, membres des classes moyennes, ne sont pas sortis d'une aire géographique plutôt restreinte (ici, la région parisienne), leurs déménagements étant liés à une certaine amélioration des conditions d'habitat, au rapprochement d'un lieu de travail ou de la famille. Ce sont d'ailleurs ces familles qui disposent de réseaux familiaux, professionnels et d'amitié de proximité parmi les plus denses. S'ils voyagent à longue distance, c'est au moment des vacances, et les destinations les plus exotiques sont inscrites dans leur palmarès touristique. Certaines destinations, comme Noisy le Grand, ancien lieu de villégiature pour les Parisiens, sont devenues lieu d'accueil de l'immigration.

Les entretiens ont permis la reconstitution de la plupart de ces itinéraires. La comparaison des différents points de vue sur les chemins parcourus laisse voir le sens attribué à ces divers déplacements. La description qui suit des conditions d'accueil, lors de la réalisation de plusieurs des entretiens, donne la possibilité de saisir la représentation de soi et de son groupe familial, la position de la personne rencontrée dans l'histoire et la dynamique familiale.

Il y a d'abord cette distinction majeure entre ceux qui accueillent chez eux, et sans résistance, sont disposés à faire observer le décor de leur vie domestique, pour qui l'entretien ne se distingue pas essentiellement d'autres formes de sociabilité « naturelles ». La conformité de leurs conditions de vie aux normes sociales, voire même l'opportunité de mettre en valeur une certaine forme de distinction individuelle ou collective éloigne tout soupçon d'intrusion ou de surveillance.

A l'opposé, ceux qui refusent ou acceptent difficilement la mise à l'épreuve représentée par un

---

<sup>14</sup>. Voir les travaux d'Anne-Catherine Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998, et son ouvrage récent, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La découverte, coll. Repères, 2007.

tel entretien redoutent surtout cette posture du chercheur (assimilée à celle du journaliste) à la recherche de « catastrophes » (cf. infra), perçus en agents de surveillance des formes de dégradation humaine, instrumentalisées pour des objectifs politiques ou professionnels qui échappent aux personnes interrogées. Il ne s'agit pas ici seulement de « formes de voyeurisme » ou du « sensationnel », assimilées à juste titre à de la violence symbolique, mais aussi au risque de discrédit représenté par ces interventions extérieures pour toutes les manifestations de bonne volonté culturelle et les formes d'« insertion » et de stabilisation dans la précarité. L'observation participante, comme celle réalisée à « l'atelier du petit déjeuner » du Pavé Neuf à Noisy, permet mieux que les entretiens de faire comprendre les conditions de vie des familles. La grande difficulté pour cette catégorie de familles en situation d'entretien est de faire dissocier l'histoire familiale de l'histoire collective des lieux et des populations considérés comme disqualifiés ou stigmatisés.

Entre les deux, l'accord pour les entretiens et les conditions de leur déroulement dépendent beaucoup des recommandations préalables : l'entretien peut être une opportunité pour démontrer la réussite familiale, pour demander conseil à un « expert », ou peut être l'occasion de répéter des schémas d'autoanalyse acquis en séance de psychothérapie. La proximité des positions de chercheur, travailleur social ou psychothérapeute, si elle aide à établir contact et confiance, n'est pas dépourvue de risques de malentendu et de malaise (dépassemement du rôle, abus ou violence).

### **III. 1. Dans les grands appartements d'une bourgeoisie de passage**

Les entretiens réalisés par Barbara dans les classes aisées à Strasbourg se sont tous déroulés au domicile des interviewés. Ces derniers ont très facilement ouvert les portes de leurs appartements.

Trois exemples parmi d'autres. Celui de Sonia J. et de sa famille, situé en plein centre-ville de Strasbourg, occupe tout l'étage d'un immeuble. L'intérieur est « bourgeois »<sup>15</sup> : fauteuils savamment positionnés, tapis, imposante bibliothèque, meubles anciens, bibelots. L'entretien a été réalisé un jour de « vente » des créations de bijoux de Sonia, dans la salle à manger. Sonia J. avait été rencontrée dans le cadre d'un des grands cafés d'accueil organisé par des femmes de la bourgeoisie de Strasbourg, qui a pour but de faire se rencontrer les nouveaux arrivants à Strasbourg et les « anciens ». Une dame qui habite Strasbourg depuis plus de 25 ans les avait présentées l'une à l'autre. Avant l'entretien, Sonia avait averti Barbara du fait qu'elle serait à la maison toute la journée (10h-20h) et que des clientes pourraient venir et les déranger durant l'entretien. Ces dernières sont essentiellement venues par le bouche-à-oreille et sur invitation de Sonia.

Lors de l'entretien avec sa fille, Anne Elisabeth, qui s'est déroulé dans le salon, Sonia après avoir accueilli Barbara, a apporté un thé puis les a laissées parler librement et les a rejoints une fois

---

<sup>15</sup>. Cf. Béatrix Le Wita, *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, MSH, 1988.

l'entretien terminé.

Claire, Guillaume et leurs enfants résident dans un quartier un peu excentré par rapport au centre-ville de Strasbourg, du côté des institutions européennes. Leur quartier est très calme, avec des maisons individuelles et de petits immeubles. L'appartement est situé dans un petit immeuble de quatre étages ; ils résident aux 3ème et 4ème étages. L'entretien s'est déroulé dans la cuisine, au moment où Claire préparait le déjeuner. Sur les murs, des dessins des enfants, des cantonnières toile de Jouy aux fenêtres).

Le domicile d'Isabelle et de sa famille est situé dans un vieil immeuble de quatre étages où seules six familles résident, en face de l'université de Strasbourg. L'appartement, situé au 1<sup>er</sup> étage, est de style haussmannien : un long couloir dessert de nombreuses pièces, les murs sont blancs, il y a du parquet partout. La 1<sup>ère</sup> pièce est visiblement un bureau (où les enfants seront pendant une bonne partie de l'entretien en train de jouer et d'où provient un fond sonore de match de foot) ; cette pièce communique avec la salle à manger (où a lieu l'entretien) qui communique elle-même avec un imposant salon composé d'un canapé et de plusieurs fauteuils). Isabelle qui connaissait Claire, a accepté l'entretien par mail dès réception de la lettre, et celui-ci a duré deux heures ; à peine installées, Isabelle a proposé un café qu'elle a pris avec Barbara.

### **III.2. Chez des professionnelles de l'éducation et de l'accompagnement**

Un des premiers groupes interviewés dans le cadre de cette enquête, était composé de personnes rencontrées par l'intermédiaire de Chantal David<sup>16</sup> et faisant partie de son réseau d'amis, qui ont accepté sans difficulté d'être interrogées. Leur proximité s'explique par leur position sociale et professionnelle (professions intermédiaires, dont plusieurs dans l'éducation), l'origine sociale (populaire pour la majorité), le style de vie (« en bande » pendant une bonne partie du temps de loisir, danse, randonnées et pique-niques). La majorité de ces familles habitent des pavillons dans des petites villes de la grande banlieue parisienne et sont propriétaires de leurs maisons. Leur domicile actuel est l'aboutissement de trajectoires résidentielles communes pour une bonne partie des classes moyennes : de l'appartement en location au moment de la constitution du couple à l'achat de la maison, puis éventuellement au déménagement dans une nouvelle maison, plus grande. Certaines ont acheté à crédit, d'autres ont été aidées par leurs parents ou ont bénéficié d'un héritage.

La famille de Claudette, composée du couple et des deux enfants, vit dans un pavillon coquet en banlieue, près du bord de la Marne. La mère de Claudette habitait un petit appartement dans la

---

<sup>16</sup>. Educatrice spécialisée à l'Aide Sociale à l'Enfance de Seine-Saint-Denis, dans la circonscription de Noisy le Grand, ayant participé avec Lucette et Mihai à une recherche européenne sur la protection de l'enfance (programme Daphné). Nous souhaitons lui adresser ici nos remerciements pour l'aide apportée à notre recherche.

même localité (elle est décédée peu de temps après l'entretien). L'habitat dans la proximité des parents indique l'importance du réseau familial. La maison, située dans un quartier pavillonnaire, a un salon au rez-de-chaussée, une salle à manger et une cuisine, et des chambres à l'étage, tout étant bien entretenue, simplement mais confortablement meublée, l'informatique et la vidéo occupant une place bien visible.

Le lien d'amitié existant de longue date entre Claudette et Chantal avait stimulé sa curiosité et son souci de 'bien se présenter'. Claudette se considère d'emblée comme un cas de succès en matière éducative, confirmé par ses parents comme par ses enfants. Elle est aussi visiblement contente de sa vie familiale actuelle, ayant réussi son divorce, son second mariage étant aussi profitable pour son premier enfant, le second mari s'occupant de l'éducation de sa fille plus que son père légitime. D'autre part, sa réorientation professionnelle récente, comme éducatrice spécialisée, lui a confirmé sa vocation, affirmée très tôt, pour l'éducation des enfants. Cette grande satisfaction à l'égard de ce qui représente « l'éducation » dans la famille, à la limite de l'enchantement, est confirmée par les entretiens avec ses deux enfants. Elle contraste avec les hésitations et les doutes qui préoccupent le couple L., ainsi qu'avec « l'autocritique » et la remise en cause de soi-même dans l'histoire familiale qui dominent l'entretien avec Alice B.

Marie-France et Hélène, éducatrices spécialisées, sont collègues dans la même circonscription de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) à Noisy le Grand. A la différence d'Hélène, Marie-France dispose de ressources modestes, car elle élève seule ses deux enfants adoptés et doit payer le crédit pour l'achat de son appartement. Bien qu'ayant une certaine culture marxiste, en tant qu'ancienne militante du Parti Communiste, elle ne croit plus dans l'existence des anciennes classes sociales (bourgeoisie, prolétariat). Elle habite Val d'Europe, localité de Marne la Vallée, en train de s'urbaniser à grande vitesse. Mais la zone pavillonnaire où se trouve sa maison est verte et fleurie. Son appartement, partie d'une maison, a quatre pièces sur deux niveaux, avec le salon et la cuisine au rez-de-chaussée.

Marie-France, stressée par la situation d'entretien, préoccupée, presque distraite, voulait vraisemblablement éviter le récit de ses expériences de vie en couple, où à plusieurs reprises, elle a connu des échecs. L'adoption des enfants l'a libérée probablement de l'instabilité affective qu'elle a dû vivre avec ses partenaires hommes. Le récit de vie produit par l'entretien, décousu, discontinu, cache aussi son insatisfaction par rapport à d'autres projets : si elle a obtenu une équivalence pour sa licence de psychologie, elle croit être surqualifiée par rapport à son poste ; sa carrière militante – ancienne membre du conseil directeur national des Verts, ancienne conseillère municipale à Noisy –, semble aussi inaboutie, elle dit l'avoir abandonnée pour s'occuper des enfants. Pendant l'entretien, on observe que le statut d'intellectuel était pour elle une aspiration, devenue source de frustration et objectif fixé pour ses enfants – elle exige qu'ils fassent des études supérieures, n'envisage pas qu'ils soient d'un autre avis.

Hélène a un parcours représentatif pour une partie des membres de son groupe professionnel (assistante sociale, éducatrice) : les origines « bourgeoises » (père ingénieur) sont moins importantes qu'elles étaient aux débuts historiques de la profession d'assistante sociale. Au début de la quarantaine, elle a trois enfants, les deux premiers (une fille de 21 ans, un fils de 19 ans) d'un premier mariage, le dernier, un fils de 5 ans, du second. Son parcours professionnel, résidentiel et matrimonial indique un certain déclin après le départ (tôt) de la maison familiale : conflit avec ses parents à cause de ses mauvais résultats scolaires, études dans une école d'éducateurs, et connaît après l'instabilité professionnelle ; elle semble avoir tout investi dans sa première famille, suivant son mari en Bretagne, travaillant comme remplaçante, et s'occupant surtout de ses enfants (« mère possessive »). Elle traverse deux ans de relative précarité, les plus difficiles, après la séparation de son mari, élevant seule ses enfants en Bretagne, mais elle avait déjà son compagnon actuel, et le lien était maintenu avec sa famille parisienne. Sa trajectoire redevient ascendante une fois retournée dans la région parisienne (éducatrice à l'ASE de Seine-Saint-Denis à partir de 1999), habite Noisy-le-Grand avant de s'acheter un appartement à Paris, et de se rapprocher de ses parents âgés.

Hélène avait eu une maladie grave (due à une infection) un an et demi avant l'entretien ; sa vie avait été en danger, elle avait recommencé à travailler depuis quelques mois seulement. L'entretien a eu lieu chez elle, dans son appartement situé à un étage supérieur d'un haut immeuble, avec une belle vue sur Paris, appartement relativement petit mais très bien entretenu, qui donnait une impression d'ouverture entre le salon et le reste. Le fait qu'elle habite près de ses parents, qu'elle n'ait jamais voulu quitter Paris, qu'elle ait ramené régulièrement ses enfants à Paris pendant qu'elle habitait en Bretagne fait penser à l'équilibre et à la stabilité qu'elle a cherchés et qu'elle croit avoir retrouvés.

Les entretiens avec les professionnelles et les bénévoles de l'association A à Noisy le Grand ont eu lieu à son siège : la présidente de l'association, Mariame A., d'origine sénégalaise, polytechnicienne, a derrière elle une brillante carrière ; les trajectoires d'Aminata W., employée par l'association en tant que *médiatrice culturelle*, également Sénégalaise d'origine, et de Charlotte, membre de l'Association depuis peu, née au Maroc où son père travaillait dans la police, sont beaucoup plus mouvementées.

### **III.3. Des familles des classes intermédiaires et moyennes**

#### **Une catégorie intermédiaire : désarroi et surinvestissement éducatifs**

Le couple Jean et Eliane L. fait partie des amis danseurs de *country* de Chantal. La danse est une activité importante pour un grand nombre de ces familles, pour les parents comme pour les enfants : ils prennent des cours de danse, participent à des soirées de danse, à des festivals, etc. Cela peut représenter deux ou trois soirées de danse par semaine, d'une durée variable, la danse est parfois associée à des balades.

La famille L., -les parents, Jean et Eliane et leurs trois filles-, habite à Gouvernes, en Seine et Marne, un pavillon neuf et très bien entretenu. Avant, elle a été installée pendant 18 ans dans un autre pavillon, plus petit, à 5 kms de l'adresse actuelle, à Torcy. Les trois premières années après le mariage, le couple avait habité un appartement dans la même région, avant d'acheter un pavillon, d'où ils sont partis « pour avoir plus grand ». On arrive chez eux en sortant de l'autoroute et en traversant des champs, la petite localité est « presque à la campagne », quelque part à la frontière de l'agglomération de la région parisienne. La station de RER la plus proche est Torcy, station terminus.

Le salon, la cuisine et la salle à manger se trouvent au rez-de-chaussée ; la maison est spacieuse tout en restant modeste. Du carrelage par terre (facile à entretenir), des murs blancs, peu de décos, meubles en bois massif, canapé et fauteuils à l'entrée, un très grand téléviseur, une chaîne hi-fi à côté. Le style de décos de ces maisons est un mélange de « traditionnel » (rustique) et de « moderne » bon marché (type IKEA), les objets décoratifs sont parfois exotiques, de l'artisanat rapporté probablement des vacances.

### **Une autre famille de catégorie intermédiaire : changement de style éducatif**

Les parents, Marie-Anne et François, sont tous deux d'origine modeste. En provenance de la province, ils se sont installés en région parisienne à Vaujours, à la suite de leur intégration dans la fonction publique. Marie-Anne a coopéré de façon active à l'enquête et a joué le rôle de médiatrice auprès de son mari, plus réticent. Intimidé par la situation de l'enquête, qui s'assimile selon lui à une « interrogation policière », la conversation engagée sur les avantages d'habiter en banlieue : qualité de vie, espace, tranquillité pendant le trajet allant de la gare à sa maison l'a détendu ; François a parlé de sa mobilité géographique, depuis son village natal en Bretagne jusqu'à cette ville de la Seine-Saint-Denis. Arrivés à la maison, il a offert un café et l'entretien a pu commencer. Marie-Anne, sa femme est venue au milieu de l'entretien. Elle salue et s'éclipse pour « ne pas déranger ». François suggère alors de demander des précisions à sa femme sur certaines informations comme le cursus suivi par les enfants, l'éducation ou les tabous.

Tous deux qualifient l'éducation qu'ils ont reçue de sévère avec des principes rigides qu'ils ont cherché à ne pas reproduire avec leurs enfants. L'école a été fortement investie par les parents et la réussite scolaire exceptionnelle de leurs enfants ainsi que leurs choix de vie professionnelle ont été accueillis comme des événements inattendus. Plusieurs frontières ont été franchies : géographiques pour les parents qui ont quitté la province pour s'enraciner en Ile de France, économiques et culturelles par rapport à leurs propres parents : ils vivent mieux que ces derniers et ont connu des « ouvertures d'esprit » grâce à l'environnement dans lequel ils vivent et aux différents pays qu'ils ont visités.

Les trois enfants, surtout les deux premiers, se trouvent dans une trajectoire ascendante par

rapport à celle de leurs parents : obtention de diplômes, cursus d'études supérieures, expérience de mobilité internationale à forte cotation symbolique, revenus confortables et supérieurs à ceux des parents, accession à d'autres activités culturelles (art moderne, opéra) et à des milieux sociaux aisés.

Cédric, le fils aîné, a eu un parcours brillant : études supérieures à l'université Paris Dauphine, une année passée à Washington et a commencé sa carrière en tant que conseiller financier en patrimoine dans une banque privée. C'est lui, interviewé en premier, qui a convaincu ses parents puis sa sœur et son frère de participer à l'enquête. La fille, Alice, est ingénieur informatique ; elle s'est éloignée de sa famille en habitant pendant un an en Angleterre, et maintenant travaille à Philadelphie. Le benjamin de la famille, Pierre, beaucoup plus réticent par rapport à l'enquête, est étudiant en sociologie et pense un peu à travailler dans l'humanitaire.

### **Dans un HLM de Gennevilliers**

L'entretien avec Florence s'est déroulé un dimanche après-midi chez elle. Secrétaire dans la même association para-municipale pour laquelle travaillait Judit avant l'enquête, elle habite avec deux de ses enfants dans un petit trois pièces HLM dans un quartier paisible de Gennevilliers. L'immeuble de trois étages, est bien entretenu et assez accueillant, Florence habite au dernier étage, des plantes embellissent son palier, et de nombreuses chaussures y sont également déposées. Chacun des deux enfants a sa chambre, alors que la chambre de Florence est séparée par un rideau du salon. La décoration est simple : un canapé en simili cuir, une petite table basse, une télévision, une étagère de livres, principalement des livres de psychologie et des romans. L'ordinateur est dans la chambre de Thomas, le fils. L'entretien a eu lieu dans la cuisine, où les repas sont pris habituellement, elle est très bien rangée et nettoyée, les meubles sont simples, de type « IKEA ».

### **III.4. Classes populaires, familles immigrées et usagers des services sociaux**

« Les usagers » des services sociaux se divisent habituellement en deux catégories difficiles à délimiter et rarement « pures » : les Français « de souche » et les familles et enfants « sortis » (pas toujours) « de l'immigration ». Cette précision rapide et simplificatrice est nécessaire, car la possession de la nationalité française est une distinction importante, de même que les « origines », plus anciennes ou plus récentes. Dans la région parisienne, la population d'origine étrangère ou immigrée est surreprésentée par rapport à d'autres départements français. Les différences culturelles et le parcours des familles marquent des frontières importantes à l'intérieur de cette population. On remarque la présence d'un couple de réfugiés politiques sri lankais, Rajini et Rajendra, dont le déclassement social est sans commune mesure avec le parcours de leurs voisins de quartier et de condition.

La principale caractéristique de ce groupe est de ne pas être constitué par référence aux mêmes critères que les autres, c'est-à-dire en lien avec une activité professionnelle, avec d'autres activités communes ou avec des « affinités », mais par l'intervention d'institutions spécialisées dans le maintien de l'ordre social. L'intervention institutionnelle suppose déjà un statut de droit particulier : pour prendre un exemple, l'admission à l'ASE d'un enfant, sous forme de contrat entre le service et la famille ou à la suite d'une décision de justice (du juge pour enfants), implique la sortie du « droit commun ». Le lien institutionnel est un générateur potentiel ou réel de stigmate pour les enfants (« de la DASS ») comme pour les parents (« disqualifiés » ou « déchus »). Donner son accord pour l'entretien prend dans ce cas une autre signification ; le sociologue est souvent perçu en représentant de l'autorité, s'intéressant au « cas » représenté par une telle famille et par ses problèmes. Si c'est par le biais de ce lien institutionnel que l'accord est obtenu, cette problématique constitue inévitablement le halo de l'entretien, même si elle n'est pas directement abordée.

Les entretiens avec Alice B. et avec son fils Sylvain ont eu lieu dans un bureau de chercheur au Centre d'études de l'emploi (Noisy le Grand). Dans son enfance et dans sa jeunesse, Alice B. avait habité des logements de fonction de l'Education nationale, sa mère étant conseillère d'éducation. Le mode de vie modeste à la maison faisait contraste avec le train de vie et l'habitation des grands-parents paternels, où elle passait une partie de ses vacances. Elle a dû vivre aussi modestement avec son premier compagnon, après avoir quitté la maison de ses parents à 18 ans. Avec son mari actuel, ils ont habité d'abord un appartement, puis ils se sont fait construire un pavillon, qu'ils ont vendu à cause de l'état de santé du mari, pour s'acheter l'appartement où ils habitent depuis trois ans, et qui est « presque payé ». Malgré les nombreux déménagements, ils sont toujours restés à Noisy, et les enfants n'ont jamais changé d'école.

### **La réalisation des entretiens avec Alice B. et son fils Sylvain**

Alice B. avait accepté tout de suite la proposition d'entretien et s'est montrée très disponible, ce qui s'explique par sa recherche d'aide, de type psychothérapeutique, qu'elle attendait visiblement de l'entretien. La réalisation de l'entretien a été difficile à cause de la fragilité psychologique de la personne et de la prudence nécessaire dans le traitement des questions sensibles ou douloureuses. Pour cette raison, les réponses ont été parfois lacunaires et les questions « de relance » difficiles à poser.

L'entretien réalisé avec son fils, Sylvain, au même endroit et à la même heure deux mois plus tard, a été dans un certains sens plus facile. Il était venu habillé d'un jogging (survêtement) blanc et portait un sac à dos ; il était préoccupé par son apparence<sup>17</sup>, bien que personnellement je n'avais pas été surpris par son habit. Il a plutôt un « air sympathique » qui se fait tout de suite remarquer. L'entretien a été probablement facilité par l'habitude des entretiens avec des professionnels du travail social, éducateurs ou psychologues, comme on pouvait le constater à partir de l'emploi de certaines expressions. J'ai évité pourtant d'aborder directement avec lui les situations de conflit familial, ne sachant pas très bien comment aborder l'histoire des traumatismes subis et étant soucieux surtout de gagner sa confiance. Je ne me suis rendu compte qu'à posteriori que j'aurais pu mieux exploiter son expérience des entretiens psychologiques, lui posant des questions indirectes, par exemple, sur le déroulement de ces entretiens, sur les thèmes abordés, ce qu'il en pensait, etc.. Je n'étais pas très sûr des « frontières » que je pouvais me permettre de franchir dans la discussion avec lui. Je ne me suis pas montré impressionné par des situations difficiles dans lesquelles il avait dû se retrouver. Il avait de son côté du recul par rapport aux événements qui avaient bouleversé sa vie familiale et personnelle, preuve d'une maturation précoce, sous l'effet aussi de ce placement à l'ASE, du suivi éducatif et psychologique. Au moment de l'entretien, il était à la fin de vacances passées en famille, et il devait rentrer dans son « lieu de vie », au sud de la France.

### **Aux Grésillons, à Gennevilliers**

Karima B. et Fouzia T., habitent un quartier considéré « difficile » de Gennevilliers (Grésillons, classé ZEP) dans un appartement dont elles sont propriétaires et y vivent de façon plutôt précaire. Elles font toutes deux partie d'une association de droit au logement.

L'entretien avec Karima a été réalisé dans une salle de réunion de l'Espace éducatif de ce quartier<sup>18</sup>. Karima ne voulait pas que l'entretien se déroule chez elle, car son appartement est trop petit (les parents et les deux enfants vivent dans une seule pièce). Karima ne maîtrisant pas très bien le français, l'entretien a nécessité une attention accrue et de nombreuses relances, parfois maladroites. La langue a constitué tout au long de cet entretien une frontière active, qui a entraîné à certains moments quelques incompréhensions et quiproquos de part et d'autre.

L'entretien réalisé avec Fouzia, dans son appartement à Gennevilliers, a été interrompu par

<sup>17</sup> . « C'est vrai que je ne suis pas très bien habillé non plus, je vois à quoi on pense quand on me voit, mais se faire une image de moi, juste parce qu'on voit comment je suis habillé, comment je suis coiffé, pour mes piercings, et des trucs comme ça, j'ai horreur de ça. ». Les observations dans cet encadrés ont extraite du journal de terrain de Mihai Gheorghiu.

<sup>18</sup> . L'Espace éducatif est un grand ensemble situé à côté des deux écoles primaires, qui comprend la bibliothèque, le centre de loisirs, une salle de spectacle-réunion, l'Antenne du quartier, et la ludothèque, dans lequel sont regroupées la majorité des activités de loisirs.

l'arrivée de son mari qui rentrait du travail ; une discussion informelle s'est engagée mais n'a pas pu être enregistrée et l'entretien n'a pu être terminé. Fouzia est née en Tunisie, a grandi dans la région de Tunis, est allée à l'école, sait lire et écrire l'arabe, mais a dû s'arrêter très jeune. Elle est arrivée en France, il y a une vingtaine d'années. Aujourd'hui elle ne travaille pas et s'occupe essentiellement de l'éducation de ses quatre enfants ; elle est très présente dans la vie locale du quartier et milite pour avoir un logement plus décent. Son mari est actuellement chauffeur de taxi.

La rue où habite la famille de Fouzia est peu fréquentée, assez courte, avec très peu d'immeubles, plutôt anciens, à la limite de Gennevilliers et d'Asnières. En face de l'immeuble, se trouve un garage, et Fouzia le fera remarquer plusieurs fois au cours de l'entretien : les bruits et les odeurs gênent. La porte d'entrée est blindée et d'une teinte marronnasse, mais elle n'a pas de poignée, et il n'y a ni digicode, ni interphone. On ne peut en fait pas entrer de l'extérieur ; il faut qu'une personne ouvre de l'intérieur. Par chance, un voisin ouvrit la porte, non parce qu'il avait entendu Judit mais parce qu'il sortait. En quittant Fouzia, elle lui fit la remarque qu'il était difficile d'entrer dans l'immeuble, elle lui répondit qu'il fallait en arrivant l'appeler par la fenêtre ou par téléphone.

L'appartement de Fouzia est très petit. En bonne maîtresse de maison, elle le fait visiter pour montrer à quel point il est petit : deux pièces, une cuisine et une salle de bain minuscules. Dans la chambre, quatre lits, deux lits superposés et deux lits côté à côté. Tout en pensant que c'était les enfants qui y dormaient, la question fut posée à Fouzia qui précisa que l'aînée Samia, les deux jumeaux Mohamed et Tarek et le père dormaient dans cette pièce ; elle et sa fille cadette dans le salon. Dans la pièce principale, il y a un canapé oriental ; la table est un grand plateau traditionnel en métal doré, et une grande télévision est posée au-dessus du réfrigérateur. Quelques décorations au mur dont un verset du Coran. Fouzia dira que les enfants ont honte de cet appartement et qu'ils n'y invitent pas leurs copains.

### **Enquêteurs de catastrophe, violences urbaines et éducation en Afrique**

Sont appelés au Pavé Neuf à Noisy le Grand «enquêteurs de catastrophe» ou «touristes de catastrophe» des chercheurs qui collectent des données photographiques pour montrer une image misérabiliste du quartier. Lucette avait été mise en garde de ne pas prendre de photos de personnes, car cela serait perçu comme une agression ouverte. Dans le passé et encore récemment, plusieurs résidents du Pavé Neuf ont été pris en photos, sans leur consentement, et celles-ci ont été montrées lors d'expositions d'art ou été l'objet de diffusion sur Internet. Selon l'opinion d'une membre de l'association A, ils se sentent comme dans un parc animalier : «*Ils (les visiteurs) viennent faire des safaris ici. On nous prend en photo comme des animaux*». L'enquêteur ou le touriste sont appréhendés comme des voyeurs, et leurs intentions sont assimilées à de la violence symbolique. A la place d'une image misérabiliste du Pavé Neuf, les résidents veulent, quant à eux, insister sur les efforts fournis et sur le renouveau du quartier. Pourtant, ils sont plusieurs à vouloir quitter le quartier.

Une partie de la jeunesse de Noisy le Grand avait été impliquée dans les émeutes urbaines de l'automne 2005. Le gymnase de la Butte Verte qui venait d'être refait à neuf a été incendié. Des regards soupçonneux ou accusateurs se sont tournés vers le Pavé Neuf. Juste après ces événements, les associations du quartier ont reçu diverses visites émanant de la Délégation Interministérielle à la Ville, de la Mairie ou du Fonds d'Action Sociale (FAS). La solution urgente imaginée pour renforcer la sécurité dans le quartier a été d'installer des caméras de surveillance alors que les résidents auraient préféré une réhabilitation des immeubles avec la création d'espaces verts. Des journalistes ont écrit des articles dans lesquels le Pavé Neuf était régulièrement mentionné. Les résidents, impuissants, se sont sentis, une fois de plus, stigmatisés.

On nous explique que l'enfant a une place particulière en Afrique dans la mesure où c'est l'ensemble de la communauté qui se sent responsable de son éducation. Un dicton pose que «un enfant bon est l'enfant de tout le monde et un enfant qui dévie est l'enfant de sa mère». Ici, lorsque des problèmes surviennent en raison des conduites antisociales des jeunes, les parents ne veulent pas voir les difficultés rencontrées par leurs enfants et reconnaître qu'il y a effectivement déviance. Ils sont désemparés et ne savent comment faire face aux problèmes de leurs enfants. Lorsqu'ils décident d'y remédier, ce sont surtout les mères qui effectuent la démarche de demander de l'aide auprès des adultes relais ou d'autres mères de famille rencontrées dans l'espace associatif.

En migration, les problématiques concernant l'éducation changent et se présentent de manière parfois contradictoire avec celles observées en Afrique. Les jeunes s'inscrivent de plus en plus dans des démarches individualistes et prennent de la distance avec l'organisation communautaire des parents considérée comme une contrainte. Ils établissent une sorte de frontière entre l'éducation reçue des parents et leurs propres aspirations, la forte solidarité de groupe étant analysée comme un obstacle à la réalisation de soi. On remarque qu'à Noisy le Grand peu de jeunes fréquentent le lycée alors qu'en Afrique des gens de condition modeste arrivent à poursuivre des études ; l'absentéisme scolaire est devenu un sujet inquiétant. Les familles d'origine africaine de Noisy, préoccupées par leurs difficultés quotidiennes, ne se sentent plus responsables des enfants des autres. Par exemple, personne ne s'inquiète pour un enfant livré à lui-même et qui passe sa journée dans la rue : («les gens n'ont plus le même sentiment de responsabilité qu'en Afrique»)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup>. A partir de notes de l'entretien avec la présidente de l'Association A.

## Dans une cité HLM du 11<sup>ème</sup> arrondissement à Paris

Joëlle habite dans une cité HLM dans le 11<sup>ème</sup> arrondissement, qui se trouve implantée dans le quartier de la Fontaine au Roi, rue des Vaucouleurs. Une population très composite vit dans cet ensemble d'immeubles de près de 1 000 logements. Le quartier qui est délimité au nord par le boulevard de la Villette, au Sud par la rue Saint-Maur, à l'ouest par celle du Faubourg du Temple et à l'est par celle de la Fontaine au Roi est très animé avec d'importantes activités commerciales : boutiques de vêtements ou de chaussures, d'articles de bazar et d'alimentation « ethnique » d'une grande variété (kasher, halal, asiatique, africaine, antillaise, turque) attirent une nombreuse clientèle issue des quartiers proches mais aussi originaire d'autres endroits qui fréquente ces commerces en raison des prix attractifs qui y sont pratiqués. Une profusion de bars et de restaurants participe également à l'animation des lieux. Joëlle occupe un trois pièces dans un HLM avec ses trois enfants dans ce quartier. Une chambre est occupée par les deux filles et une chambre par le dernier fils. Joëlle a séparé le salon en deux parties : l'une délimitée par un paravent japonais lui sert de chambre et l'autre fait office de pièce commune à toute la famille puisqu'on y trouve la télévision et l'ordinateur (offert par un paroissien). Lorsque Lucette arrive, invitée pour prendre l'apéritif à 18 heures, les trois enfants sont présents, puis la fille aînée après nous avoir saluées sort « faire un tour ». L'autre fille se met devant l'ordinateur et le fils devant la télévision. D'emblée, Joëlle se plaint du manque de place et s'excuse de ne pas pouvoir recevoir dans le salon. L'entretien se déroule donc dans la cuisine.

\*

### GUIDE D'ENTRETIEN AUPRES DES PARENTS

### ET D'OBSERVATION DES FAMILLES DANS LEUR ENVIRONNEMENT<sup>20</sup>

LA RECHERCHE PORTE SUR L'EDUCATION FAMILIALE, mais s'intéresse aussi aux institutions scolaires et non-scolaires qui participent ou ont participé à l'éducation des membres de la famille. L'approche de l'histoire sociale familiale, à travers notamment les expériences sociales de l'interviewé et des personnes considérées comme plus marquantes dans son éducation, devait faire apparaître les éléments biographiques qui permettent de comprendre les conditions de « stabilité » et/ou d'« instabilité » connues par la famille. Plusieurs données précises recueillies constituent des indicateurs de mobilité socioprofessionnelle et résidentielle : les emplois (avec les statuts, les qualifications nécessaires et les employeurs), les logements (avec le statut de locataire ou de propriétaire), et les périodes de temps qui scandent la trajectoire de la personne interviewée. Il s'agissait de repérer, à partir de cette perspective, les continuités ou les ruptures en termes de trajectoires scolaires d'une génération à l'autre, ainsi que les parcours de mobilité socioprofessionnelle ; de même, d'identifier les modèles de réussite et d'échec, les stratégies scolaires des familles ainsi que les projets familiaux (implicites ou explicites).

<sup>20</sup>. Le guide d'entretien est reproduit en annexe.

**ABORDER LA SITUATION SOCIO-ECONOMIQUE DE LA FAMILLE** et obtenir des données aussi précises que possible sur les ressources socio-économiques et les positions sociales (liées ou non aux études) des différents membres de la famille. Repérer les principales frontières démarquant les contextes sociaux dont relèvent les membres de la famille, ainsi que leurs conditions de déplacement et de passage d'une frontière à une autre.

Nous nous sommes intéressés essentiellement aux PERSONNES MARQUANTES DE L'HISTOIRE FAMILIALE (par leur statut), à celles qui ont joué un rôle dans l'éducation de la personne ou ont pu constituer un « modèle éducatif » pour la famille. Nous avons essayé de comprendre les significations des différents rapprochements et distanciations dans l'histoire familiale, à partir des recompositions familiales, alliances et « incompatibilités », etc. Nous avons laissé la personne interrogée discourir d'abord sur ses expériences éducatives personnelles et sur le type d'éducation reçue de ses parents. L'interroger sur les principes et les croyances qui balisent ce modèle, sur ce qu'elle a retenu de sa propre éducation et sur les influences externes qu'ont pu jouer un rôle dans ses choix éducatifs. A travers cela, nous avons cherché à repérer les valeurs, les aspirations et les différentes influences qui ont pu intervenir dans la composition du « modèle d'éducation » reçu : les règles d'ordre éthique, de conduite, les habitudes culturelles, les goûts, les croyances religieuses, les formes de sociabilité... présenté(e)s comme caractéristiques pour l'individu ou pour une génération (les parents...).

Nous avons passé en revue les principaux thèmes de l'éducation pour lesquels un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur a pu jouer un rôle déterminant et sur lesquels les éventuels changements et ruptures (ou inversement la stabilité et l'enracinement) dans la trajectoire ont aussi pu avoir des effets. L'éducation scolaire, le rapport aux études – qui a pu encourager (ou décourager) la personne à suivre des études ; l'éducation religieuse et les pratiques ; l'éducation littéraire et artistique, les rapports aux valeurs culturelles, la formation du « goût » ; l'éducation par rapport au travail et à une activité professionnelle (ou plusieurs) ; les projets professionnels possibles ou impossibles ; l'éducation sexuelle et la vie affective ; la vie de famille et la participation aux activités domestiques ; les styles éducatifs – éducation autoritaire, discipline, contrôle ou éducation libérale, esprit ouvert, « cool » « laxisme ». Le rapport aux autres – les amis, les sorties. L'éducation politique : si la famille a pu avoir une influence sur les préférences politiques. L'éducation économique et le rapport à l'argent : comprendre le rapport établi dans la famille entre les ressources et les dépenses et le comportement des différents membres, en particulier de la personne interrogée, entre « avare » et « dépensier ».

En essayant toujours d'identifier les continuités et les discontinuités, nous avons abordé le « modèle éducatif » conçu par l'interviewé dans sa relation avec ses enfants. Gardant en vue les valeurs et les perceptions relevant de l'héritage familial, nous cherchions à comprendre l'éducation transmise aux enfants. Nous avons donné une définition préalable (si on nous le demandait) de ce que c'est l'éducation en prenant des exemples de valeurs, de comportements, d'aspirations d'une personne par rapport à des groupes de référence (famille, école, communauté, profession, société...), tout ce qui fait qu'une personne soit « bien » ou « mal » éduquée. Nous avons demandé surtout à la personne interrogée sa propre définition de l'éducation – à partir d'exemples d'éducation reçue et d'éducation donnée. Les interdits, les tabous, les limites imposées. Nous avons demandé des exemples (des anecdotes) de situations où l'éducation de quelqu'un peut s'objectiver – des histoires édifiantes, des scènes en public ou en famille, des accidents, des situations difficiles... - où l'éducation a été mise à l'épreuve, où on a pu l'observer (aussi comme défaut). Nous avons abordé les situations de désaccord dans le couple en ce qui concerne l'éducation de l'enfant et les situations de désaccord avec le jeune. Nous avons passé en revue de nouveau les principaux thèmes de l'éducation abordés dans le chapitre précédent, identifié les continuités et les transmissions, ainsi que les ruptures et les discontinuités.

**LA PERCEPTION DES AUTRES OU L'APPRENTISSAGE DES DIFFÉRENCES** – « MOI-NOUS-EUX » était un chapitre central, abordé à chaque moment de l'entretien : faire parler la personne interviewée de la représentation de son appartenance à une catégorie sociale et/ou un groupe professionnel, et de ce qui la différencie des membres d'autres catégories ou groupes ; par rapport à qui elle ressent de la solidarité, et inversement par rapport à qui elle se sent en contradiction ou en opposition. Lui demander des exemples d'actes ou de manifestations de solidarité récents, des exemples d'actes ou de

manifestations de protestation, de situations de conflit, de décrire ses adversaires, les personnes avec lesquelles elle s'est retrouvée en conflit – ce qui lui apparaissait comme inacceptable ou insupportable. Demander à la personne interviewée ce que les autres (amis, collègues, membres de la famille, enseignants...) pensent d'elle, les remarques positives ou négatives, les critiques qu'elle a pu recevoir, à tort ou à raison, dans quels contextes, et comment elle a répondu ou ce qu'elle en pense. Lui demander si elle a été confrontée à des situations où les personnes qu'elle fréquentait se montraient hautaines ou méprisantes et comment elle a réagi. Lui demander aussi s'il y a un groupe (ou type) de gens en particulier qu'elle ne souhaiterait pas rencontrer, « avoir affaire avec », dont elle interdirait la fréquentation à ses enfants, etc. Dans le même sens, des exemples de langage (en particulier des insultes) difficile à accepter, en fonction des circonstances et des personnes.

Ici, on cherchait à saisir, à travers les discours des acteurs, les aspects pratiques des liens sociaux qu'ils établissent avec les « autres ». Demander de raconter avec le plus de détails possibles des expériences concrètes (au niveau par exemple des fréquentations, du quartier, de la vie des enfants à l'école, etc.), et des anecdotes.

La frontière « moi, nous-eux » était appréhendée dans ses différentes dimensions: à l'intérieur même des familles, dans le quartier, sur le lieu de travail, etc. À qui le «nous» peut-il faire référence, à l'ensemble de la famille en tant qu'une « unité », aux parents par opposition aux enfants, aux garçons par opposition aux filles ? Les « autres » sont ils à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison ? S'agit il d'une altérité proprement tangible (le voisin, la belle famille) ou d'un ensemble social moins spécifique (la société, les classes moyennes, les riches, les pauvres, les immigrés) ?

Les perceptions et stratégies à l'égard de la mixité sociale ont également été appréhendées (en posant des questions sur les situations où la mixité se pose de façon plus sensible, par exemple à l'école, dans le choix du quartier, dans le rapport avec le voisinage). ChoisisSENT-ils plutôt l'entre soi ou, au contraire, dans une éventuelle recherche de mobilité, se rapprochent-ils d'autres groupes sociaux?

LES EXPERIENCES FAMILIALES AU QUOTIDIEN ont permis de repérer aussi bien les habitudes culturelles, les pratiques (religieuses par exemple), les mécanismes d'intériorisation des contraintes et les modes d'inculturation des règles et des dispositions sociales au sein de la famille interviewée. La description d'une journée ordinaire « en famille » - pendant la période scolaire et pendant les vacances – a été demandée. Il s'agissait d'identifier plus particulièrement les différences établies dans le quotidien en ce qui concerne la position des différents enfants (garçon et fille) dans la famille à partir des désaccords parents-enfants, des tensions éprouvées par les enfants dans la relation avec d'autres enfants ; des « mauvais » comportements des enfants ; des horaires des enfants et de la famille ; de la participation des enfants aux tâches domestiques ; de l'usage de la télévision et de l'ordinateur par les enfants ; des lectures des enfants ; de la fréquence des visites de camarades des enfants à la maison ; des sorties des enfants (autorisation pour aller chez les amis, sorties non-accompagnées, etc.) ; des les vacances des enfants (avec la famille, avec des groupes organisés, avec des proches).

LA CONNAISSANCE DE L'ENVIRONNEMENT NON-FAMILIAL a été utile pour cerner les principaux espaces de croisement des frontières entre lesquels s'inscrivent les enfants : aborder les expériences des enfants considérées par le parent comme « difficiles » dans sa relation avec les collègues à l'école, les professeurs, le voisinage, etc. conduit à des réflexions sur les « effets », non-attendus ou « pervers », de l'éducation. Repérer les rapports et les représentations de la personne interviewée quant au lieu du domicile LE QUARTIER). Interroger sur son éventuelle participation dans la vie du quartier et, tout particulièrement, sur l'insertion des enfants dans des réseaux de connaissances existant dans cet espace. Interroger sur le temps de résidence, la relation avec le voisinage, l'éventuelle imbrication dans des réseaux de sociabilité locaux.

L'ECOLE DES ENFANTS ET LES STRUCTURES PERI-SCOLAIRES. Nous avons cherché à identifier doublement la situation scolaire des enfants, d'après le regard du parent, ainsi que les opinions et les

représentations élaborées par ce dernier concernant l'école et l'éducation scolaire (son rôle, ses limites, etc.). Il nous intéressait de retenir aussi bien le registre descriptif qu'« analytique » du discours de l'enquêté, à partir duquel nous pourrons relever des « jugements », des formes de classement établies par le parent sur l'école, sur le comportement scolaire de ses enfants, sur les autres élèves. Nous voulions comprendre également dans quelle mesure les projets scolaires familiaux représentent des stratégies ou des possibilités de déplacement entre différentes frontières : description des expériences scolaires des enfants, les notes, l'adaptation des enfants (immigrés) dans l'école française (gardant en vue la situation particulière de la famille concernée par cette interview pilote), les tensions et éventuels conflits (ou agressions) eu lieu dans l'école (entre les élèves, entre parents et direction, etc.). Pour ce qui concerne les expériences éducatives péri-scolaires des enfants, nous avons relevé le rôle attribué, l'importance donnée par les parents à ce type d'expérience éducative : fréquentation de centres de loisirs, associations de soutien scolaire, activités pratiquées par les enfants dans des clubs, associations, scouts, activités artistiques, chorales, pratique de sports, vacances, rallyes.

## **CHAPITRE IV**

### **HIERARCHIES SOCIALES ET INSTABILITE DES POSITIONS**

On s'intéressera ici d'abord à la construction des frontières plus ou moins étanches entre les différentes classes et groupes sociaux, puis à la construction des frontières à l'intérieur des différents groupes ou classes retenus dans l'enquête, en essayant d'appréhender ces constructions comme des processus et non pas comme déjà « données » par l'intermédiaire d'une sorte d'inconscient culturel. Le choix de cette approche « processuelle » permet de prêter une attention particulière à la dimension instable et mouvante de ces frontières sociales, et dans le cas précis de notre enquête, à l'instabilité des positions occupées par certaines des familles étudiées, et à l'instabilité géographique. « L'instabilité de position » sera pensée ici dans une perspective élargie, dans la mesure où elle peut prendre des significations très variées dans les différents groupes sociaux. On la considérera comme étant déterminée pour une large part par un certain décalage entre les ressources (faibles) détenues par un individu (ou famille) et la position sociale qu'il occupe ou revendique ; la faiblesse des ressources pouvant reposer aussi bien sur la dimension objectivement précaire de la position occupée, que sur son caractère mobile, ou encore sur son caractère récent, et la faible reconnaissance que cela implique<sup>1</sup>. L'instabilité géographique est, quant à elle, liée aux déplacements et migrations de différents types dans l'espace et les différents itinéraires parcourus peuvent, selon les cas, être l'effet d'une position sociale affaiblie ou un moyen de stabilisation ou d'amélioration de la position.

---

<sup>1</sup>. Cf. chapitre I, la typologie des frontières élaborée par Mihai Dinu Gheorghiu.

## **I. LA PROBLEMATIQUE DANS LES DEBATS CONTEMPORAINS : UN RETOUR AUX CLASSES SOCIALES ?**

La question des frontières entre des groupes sociaux hiérarchisés étant située au cœur de notre recherche, nous nous sommes confrontés aux problématiques récentes élaborées autour de la notion de classe sociale. Objet de débats intellectuels féconds et polarisés qui ont traversé le XX<sup>e</sup> siècle, cette notion a été fréquemment revisitée, complexifiée et assez souvent refoulée. Plus récemment toutefois, on peut constater, après une période de relative « mise en sommeil » (associée à l'idée assez répandue du « déclin » des classes), un certain retour à la problématisation des classes sociales<sup>2</sup>.

Alors que différents auteurs insistent sur le caractère « totalement obsolète » de la catégorie classe sociale dans le contexte actuel<sup>3</sup>, il nous est paru nécessaire de nous poser la question de la pertinence et de l'actualité d'une lecture du monde contemporain en termes de classes sociales. La réactivation récente de cette problématique n'est d'ailleurs pas sans liens avec les métamorphoses objectives de la question sociale et du monde économique, qui s'imposent de façons et à échelles variables dans les différents pays, mais qui constituent sans doute des tendances assez générales et transfrontalières. Plus précisément, en s'en tenant à l'exemple français, il est possible d'observer que les mutations socio-économiques récentes qui se sont traduites par un ralentissement de la croissance économique, un renforcement des inégalités, de la précarisation et de la flexibilisation, ont contribué à réanimer les débats<sup>4</sup> sur les rapports hiérarchiques entre groupes sociaux inégaux. Ainsi, la complexité des changements récents invite à prêter attention aux frontières, souvent mouvantes, qui séparent les classes et organisent les « nouvelles » positions des individus entre classes et à l'intérieur des classes.

Nous tenterons ici de faire un usage souple, et opérationnel, de la notion de classe, à partir des cas de figure sociologiques apparus dans notre enquête. La question des classes sociales sera posée en tenant compte de la dimension empirique complexe qu'elle revêt dans le contexte actuel. Autrement dit, les classes sociales ne sont pas considérées comme des ensembles homogènes fondés sur des positions économiques strictes et en franchise opposition, ou comme des totalités.

Comme le souligne Anne-Catherine Wagner, « Les formes d'identité collectives reconnues, la « classe ouvrière », les « cadres », les « artisans », résultent de longues et lentes élaborations collectives, qui se déroulent au sein de l'Etat-nation (...). Mais les classes ne sont pas pour autant formées dans des espaces clos ». Les hiérarchies sociales se construisent de plus en plus en référence à

---

<sup>2</sup>. Paul Bouffartigue, *Le retour des classes sociales : inégalités, dominations, conflits*, Paris : La Dispute/SNEDIT, 2004. 286 p. , Collection « États des lieux ».

<sup>3</sup>. Pour un exemple, cf. John Urry, *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*, Paris, A.Colin, 2005.

<sup>4</sup>. Soulignons que les interrogations soulevées à ce sujet sont plutôt polysémiques (allant aussi bien dans le sens de l'apologie que dans celle du refus d'un usage étanche d'un tel appareil conceptuel ; ou encore de l'idée d'une tendance à la consolidation des classes, de leur renouvellement ou, à l'inverse, de leur disparition).

des espaces qui débordent le cadre de l'Etat nation, et la mondialisation peut parfois réactiver les clivages sociaux<sup>5</sup>.

Dans cette optique, la notion de classe ne comporte pas seulement une description des différents groupes qui composent les sociétés modernes. La particularité de cette notion, très marquée par la tradition critique marxiste, est d'évoquer une théorie de l'exploitation, d'établir un rapport entre la richesse des riches et la pauvreté des pauvres, les premiers s'appropriant une partie du travail des seconds. C'est justement ce rapport de domination et d'exploitation inscrit dans la notion de classe qui est souvent dilué par les descriptions qui utilisent les notions d'exclusion ou de misère sociale. La situation des exclus ou des pauvres réclame souvent une prise de conscience humanitaire ainsi qu'une aide urgente mais ne s'inscrit pas forcément dans la dénonciation des groupes inclus ou riches qui ne partagent pas ces conditions dégradées d'existence.<sup>6</sup>

La dimension relationnelle est tout à fait déterminante pour notre approche puisque c'est dans l'expérience différentielle des groupes qui composent la société que sont perçues avec le plus de clarté les composantes objectives et subjectives de la notion de classe et les mécanismes qui permettent la reproduction des inégalités sociales.

Louis Chauvel propose d'identifier des grands groupements sociaux repérables à la fois objectivement et subjectivement. En retenant provisoirement sa définition « intermédiaire » de classes, nous les considérerons en tant que groupes repérables :

- « objectivement du fait qu'ils sont hiérarchisés, en situation conflictuelle dans la répartition des ressources productives, notamment du point de vue de la détention du pouvoir et du capital qui va avec ;
- mais aussi subjectivement marqués et remarquables par leur culture, leurs goûts, leur conscience de faire partie d'une classe [...] »<sup>7</sup>.

Cette définition permet de penser les relations entre les classes et à l'intérieur des classes sociales dans leur complexité empirique actuelle. Elle permet aussi de prendre en compte à la fois les effets des changements économiques (dans le sens de la croissance), culturels (dans le sens d'une « moyennisation ») et éducatifs (avec la dite « démocratisation » scolaire) intervenus pendant les Trente Glorieuses sur les hiérarchies sociales (notamment sur l'expansion des classes moyennes et l'émergence d'une « nouvelle classe moyenne »), et les conséquences plutôt fragmentaires des

---

<sup>5</sup>. Cf. Anne Catherine Wagner, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2007 (Coll. Repères), p. 9, 22.

<sup>6</sup>. Ce qui pour Boltanski renvoie au « topique du sentiment » par opposition au « topique de la dénonciation ». Cf. Luc Boltanski, *La souffrance à distance*, Paris, Métailié, 1993.

<sup>7</sup>. Louis Chauvel, « Classes sociales », in Sylvie Mesure et Patrick Savidan, *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Puf, 2006, p. 153.

transformations récentes, dont la vulnérabilisation, la déstabilisation du monde du travail et l'accroissement de certaines différences sociales.

## **II. LA CONSTRUCTION ET LA PERCEPTION DES FRONTIERES INTER CLASSES : LES HIERARCHIES SOCIALES**

### **II.1. Un premier classement heuristique**

D'un point de vue empirique, le classement des familles rencontrées dans l'enquête entre les différentes classes sociales et groupes sociaux a été opérationnalisé de façon multifactorielle. Différents indicateurs ont été retenus pour délimiter leur position sociale, et choisis de façon assez pragmatique, à partir des interrogations de départ. Le choix des indicateurs s'est enrichi progressivement au long de l'enquête, au fur et à mesure que les cas étudiés signalaient l'insuffisance des critères retenus au départ, ou indiquaient la nécessité d'intégrer de nouveaux indicateurs de classement, par exemple les indicateurs concernant la mobilité et la pente ascendante ou descendante des trajectoires. Cette démarche – au croisement des perspectives deductive et inductive – a permis de confronter les cadres concrets dans lesquels s'inscrivent l'ensemble des acteurs enquêtés avec le cadre analytique dans lequel nous avons initialement construit les catégories d'analyse. Les variables retenues au départ étaient celles qui nous paraissaient les plus indicatives de l'appartenance des individus aux groupes sociaux définis préalablement dans notre projet de recherche, à savoir les classes aisées, moyennes et populaires et leurs sous-groupes « stables » et « instables » (ou « de passage » en ce qui concerne les classes aisées).

En ce qui concerne le classement général des classes (visible sur les tableaux synoptiques en annexe), certaines dimensions « classiques » nous ont permis d'établir des critères de sélection des interviewés ainsi que d'esquisser un premier « portrait général » des familles étudiés. Pour désigner l'appartenance à une classe déterminée, et parvenir à une délimitation relativement fine des positions de classe, nous ne nous sommes pas limités à la catégorie socio professionnelle des acteurs. Nous nous sommes d'abord appuyés sur la profession des individus et nous nous sommes également intéressés à leur niveau d'études, à leurs lieux de résidence (quartiers) et à leurs modes de vie de manière générale. Ainsi, pour Rita par exemple, venue du Brésil depuis sept ans, habitant dans la banlieue parisienne et vivant de petits boulots qualifiés (traductions notamment), sa position de classe (classes moyennes) est proposée, au moins autant par son niveau d'études (doctorat en cours) que par sa situation professionnelle.

Mais nous avons considéré cette appartenance de classe et cette position comme une donnée inscrite dans l'histoire de ces personnes et de ces familles. En observant l'origine sociale (profession des parents notamment) des adultes interviewés, ainsi que celle de leurs conjoints ou ex-conjoints, il a été possible de tracer, même si c'est de façon un peu grossière, les parcours de mobilité (ascendante ou

descendante) ou de stagnation sociale développés différemment par les enquêtés. Nous avons pu identifier des modèles familiaux d'ascension sociale par la voie scolaire et d'autres par alliance matrimoniale (par exemple Jean L., enfant d'ouvriers, qui s'est marié et s'est fait « adopter » par la famille de sa femme, dont les parents étaient commerçants) et, des trajectoires moins linéaires, comme celle de Claudette, fille d'ouvriers, qui par son premier mariage avec un ouvrier, a plutôt reproduit le modèle social familial et qui a effectué, par son deuxième mariage (avec un cadre infirmier), une mobilité ascendante. Nous avons aussi pu observer des parcours moins ascendants, voire de déclassement, liés à la migration (c'est le cas de Rita ou de Rajini et Rajendra).

Cherchant à analyser des parcours de mobilité ou de stagnation, nous avons pris en compte également la mobilité géographique et professionnelle. Cette mobilité n'implique pas forcément une forme de « déstabilisation sociale », et le processus élargi de déstabilisation sociale est vécu assez différemment dans les divers milieux sociaux. Nous avons par exemple observé chez les familles des classes aisées à forte mobilité géographique, ici nommées « de passage »<sup>8</sup> qu'elles étaient souvent fortement stabilisées par leurs traditions et leurs stratégies éducatives (on remarque par exemple sur le tableau enfants, le choix des établissements scolaires privés catholiques, les diverses activités périscolaires développées par ces enfants, ou encore leur choix d'un éventail assez varié de langues étrangères).

Les indicateurs de stabilité ou d'instabilité devaient parfois être différenciés selon les groupes sociaux. En tout état de cause, hormis pour les enquêtés des classes aisées, le statut de l'emploi a constitué un indicateur privilégié (ce qu'on voit par exemple très clairement chez Rita, qui vit de petits boulots, et à qui nous avons attribué le statut « instable » ; de même pour Jacky, qui dispose d'un contrat précaire, dit « de solidarité », comme surveillant scolaire). D'autres variables – la nationalité, l'état civil et les conditions de logement des familles notamment – qui à elles seules ne suffisent probablement pas pour déterminer la stabilité ou l'instabilité des personnes, ont servi comme des indicateurs complémentaires pour aider à définir le niveau de stabilité des familles (« stable », « stable-instable » ou « instable »).

## Les situations limitrophes

En cherchant à étudier les processus de construction des frontières sociales entre les différentes classes puis à l'intérieur de chacune de ces classes à la lumière des expériences éducatives familiales, un premier constat s'est imposé : le difficile classement de nombreux cas de figure rencontrés dans les trois classes établies préalablement (aisées, moyennes et populaires). Le fait de nous confronter à des familles qui, par leur instabilité ou leur mobilité, se situaient dans des positions

---

<sup>8</sup>. L'expression est empruntée à Barbara Bauchat, qui a mené une recherche sur la « bourgeoisie de passage » en province.

limitrophes, a confirmé la pertinence d'une démarche analytique au croisement des approches déductive et inductive.

L'analyse détaillée des divers entretiens et la mise en lumière de la variété de situations sociales vécues par ces personnes ont conduit à complexifier le classement prévu initialement et à poser la question de la constitution de groupes ou catégories intermédiaires susceptibles de traduire plus fidèlement les cadres sociaux dans lesquels certains des interviewés s'inscrivent.

C'est ainsi que nous avons choisi de regrouper dans une classe « intermédiaire moyenne-populaire » plusieurs familles qui, par leur situation limitrophe, ne pouvaient pas être classées dans un contexte « typique » des classes moyennes ou des classes populaires. Les familles représentées dans ce groupe intermédiaire ont en commun un parcours de mobilité sociale, plus ou moins ascendant selon le cas, descendant dans d'autres. Le plus souvent, il s'agit de personnes d'origine populaire (parents ouvriers) ayant connu une relative ascension professionnelle (comme employés dans la fonction publique). Deux de ces familles s'inscrivent actuellement dans une situation plutôt établie (Eliane et Jean L.; Marie Anne et François F.); les parents ont des emplois stables et sont devenus propriétaires de leurs pavillons dans la banlieue parisienne. En fait, si par les catégories socioprofessionnelles des pères de familles (tous deux chauffeurs), on aurait pu les situer dans les classes populaires, leurs styles de vie les rapprochent davantage des classes moyennes: (i) la famille d'Eliane et Jean, qui vit dans un pavillon confortable et spacieux et s'accorde des loisirs divers, comme des cours de danse, des voyages en groupe et a une vie sociale assez remplie par des sorties et, d'autre part, (ii) la famille de Marie Anne et François, où Marie-Anne, ayant connu une certaine ascension professionnelle, possède actuellement un statut privilégié en tant que secrétaire (« classe exceptionnelle »), et où François, sans diplôme, a cependant bénéficié de plusieurs formations. Ce dernier couple, comme on peut le constater à travers les parcours scolaires de ses enfants, ayant tous accédé à des études supérieures, a mis en oeuvre des stratégies éducatives fortement ascendantes.

Toujours dans cette classe intermédiaire, mais cette fois-ci dans le sous-groupe « instable », nous avons situé le couple guadeloupéen Viviane et Jacky, tous deux issus de familles de petits agriculteurs, et qui malgré une certaine qualification professionnelle, sont « menacés » par la précarité d'un statut professionnel instable. Jacky, originellement mécanicien, a également travaillé comme jardinier et dispose actuellement d'un contrat temporaire comme surveillant scolaire. Viviane, couturière, a monté un atelier dans son domicile.

Il était parfois difficile de distinguer entre les stables et les instables à l'intérieur des différentes classes retenues, car plusieurs des interviewés avaient connu des parcours alternant stabilité et instabilité ou parfois même étaient au moment de la recherche entre stabilité et instabilité. Aussi nous avons proposé une catégorie analytique intermédiaire : les « stables-instables » pour désigner ces personnes qui pouvaient parfois être en voie de « stabilisation », ou qui pouvaient vivre dans une

stabilité relative. C'est le cas des familles de Karima B. et de Fouzia T., deux femmes des classes populaires, résidant à Gennevilliers, issues de l'immigration maghrébine, installées en France depuis une vingtaine d'années. Elles ont accédé à la nationalité française et sont propriétaires de leurs logements; le conjoint de Karima B. est chauffeur de taxi et celui de Fouzia T. ouvrier à la retraite. Si, pourrait-on dire de prime abord, ces deux femmes sont actuellement dans une situation plutôt stable, si on prend en compte le statut professionnel de leurs conjoints, elles vivent toutefois de façon assez précaire. Ces familles habitent un quartier considéré « difficile » de Gennevilliers (Grésillons, classé ZEP), sont propriétaires de leurs appartements, mais il s'agit de logements plutôt petits – un F1 pour la première, un F2 pour la deuxième – et insalubres<sup>9</sup>. Elles cherchent à se faire reloger avec l'aide de la municipalité et font partie d'une association de Droit au logement. Dans une situation plus proche des classes moyennes, cependant à la fois stable et instable, se trouve Florence, une femme d'origine modeste, divorcée, vivant seule avec deux de ses enfants dans un HLM à Gennevilliers. Employée municipale (secrétaire), titulaire depuis peu, Florence a eu, comme on le verra dans le chapitre VI, plusieurs expériences difficiles et connu des formes variables d'instabilité (échec au baccalauréat, divorce, emplois à durée limitée, plusieurs déménagements, toujours dans la ville de Gennevilliers).

Ces différentes situations limitrophes, qu'il s'agisse des catégories intermédiaires ou des stables-instables, ont conduit à tenter de construire une analyse qui permette de « désenclaver » l'étude des positions sociales des individus de catégories souvent trop figées.

L'élaboration d'un classement général des familles rencontrées, malgré sa dimension relativement schématique, a constitué une étape essentielle dans la réflexion que nous avons menée autour de la construction des frontières entre les classes et à l'intérieur des classes. En mettant en parallèle les principales caractéristiques sociales, culturelles et familiales ainsi que les parcours de mobilité (ascendante et descendante) des personnes enquêtées, nous sommes parvenus à une vision d'ensemble des frontières hiérarchisées qui les différencient et les séparent les unes des autres.

## II.2. La perception des frontières entre classes

Les différentes formes de perception des frontières sociales selon les positions de classe des familles étudiées ont constitué un sujet d'interrogation essentiel tout au long de cette recherche. Dans notre choix d'une approche « relationnelle » des frontières sociales qui peuvent être des « zones de contact » ou des lignes de séparation, prenant en compte la dimension relationnelle des classes, les « perceptions de classe » prennent toute leur importance. Entendues comme des représentations asymétriques construites relationnellement, ces « perceptions de classe » constituent, semble-t-il, une composante essentielle, voire structurante du maintien et du changement des hiérarchies sociales, dans la mesure

---

<sup>9</sup>. Cf. note de terrain de Judit Vari.

où elles participent à l'organisation et à l'« identification » des groupes et classes. Sans prétendre délimiter des schémas de perception « propres » à chaque classe, il s'agira ici de mettre en lumière, à partir de l'enquête, certains éléments distinctifs dans les manières dont les familles des différentes classes sociales perçoivent les frontières qui les séparent et/ou les rapprochent des autres classes. L'analyse développée permet de montrer jusqu'à quel point les membres de différentes classes sociales tendent à se définir par leur groupe d'appartenance ainsi que par les rapports établis avec les autres groupes sociaux identifiés. Ces identifications et ces oppositions participent doublement à donner du sens à la vie de chaque personne : d'une part, elles servent de cadre pour interpréter la vie de chacun – pour la rendre compréhensible –, d'autre part, elles participent à la mobilisation de ressources personnelles et familiales en vue d'une reproduction ou d'une transformation de la situation vécue. Cette mobilisation est particulièrement évidente entre les générations, et constitue un élément décisif de l'expérience sociale et éducative que les parents cherchent à maîtriser et à partir de laquelle ils orientent la vie de leurs enfants.

### **II.2.1. La perception du haut par les classes populaires. Les pauvres et les nantis**

Si les membres des classes populaires interviewés, notamment ceux qui sont issus de l'immigration, n'évoquent qu'assez rarement dans les entretiens, les frontières entre classes, cela tient au moins à deux raisons, l'une liée au déroulement des entretiens où il ne leur a pas toujours été demandé de préciser de quel groupe ils se sentaient proches ou au contraire éloignés, l'autre liée à la prégnance de ce que l'on peut appeler provisoirement des frontières ethniques, notamment pour ceux et celles qui habitent, soit au Pavé Neuf à Noisy le Grand, soit au Luth ou aux Gresillons à Gennevilliers et qui commentent parfois longuement la présence de différents groupes d'origines nationales différentes dans leur environnement proche<sup>10</sup>.

La distance qui sépare ces membres des classes populaires des classes aisées n'en est pas moins évoquée dans les entretiens, et la frontière est vécue d'abord comme une frontière économique; les autres, le « eux », ce sont les « nantis », ceux qui ont beaucoup de moyens, financiers notamment, qui sont à l'aise, pour qui la vie est plus facile, à la différence du « nous » qui sommes « pauvres ». Elle est aussi sociale, et liée aux emplois et aux postes occupés. Ceux qui ont connu une mobilité géographique, ou professionnelle et par là des occasions de se confronter à d'autres groupes développent plus fortement la conscience de cette distance et l'expriment plus souvent que les membres des classes populaires établis de longue date dans leur quartier ou leur emploi.

Originaire de la banlieue et résidant actuellement à Paris où elle a d'abord été femme de ménage puis agent technique dans un collège, Joëlle perçoit nettement les frontières sociales qui

---

<sup>10</sup>. Les perceptions des frontières ethniques peuvent parfois cacher une certaine perception des frontières de classe ou des différences entre les populations instables et les populations établies.

séparent son groupe des autres. Elle se sent proche des habitants de son quartier dans le 11<sup>ème</sup> arrondissement, car « *on habite les mêmes immeubles HLM, et ce sont les pauvres qui habitent ici.* » Parmi les personnes qu'elle a l'occasion de fréquenter, certaines sont qualifiées comme appartenant à « la haute », et identifiées à travers un certain nombre de marqueurs tels que le fait d'être propriétaire d'un appartement vaste et luxueux, d'avoir un « bon métier », généralement des postes de cadres ou d'être à l'abri du besoin financier. Joëlle développe une image parfois idyllique de ces familles aisées. A propos d'eux, elle explique : « *Ils ne sont pas comme moi, toujours à compter les centimes. Ils sont à l'aise, ils n'ont pas de problèmes. Je le dis toujours à mes enfants pour qu'ils ne connaissent pas la vie que j'ai... »*<sup>11</sup>.

La « conscience » des barrières qui la séparent des familles aisées n'empêche cependant pas Joëlle de tenter de s'en rapprocher dans son quotidien. Investis dans le réseau de relations paroissial, qui représente un « support » important dans leur vie, Joëlle et ses enfants s'y trouvent souvent en interaction avec des familles provenant d'autres milieux. Si l'espace de croisement des frontières sociales et de relations représenté par la paroisse favorise le contact entre Joëlle et les membres des classes aisées, il actualise dans une large mesure les positions hiérarchisées occupées par ses membres dans le monde social. Joëlle y occupe une place hiérarchiquement « dominée », où tout en bénéficiant du support psychologique, matériel et culturel des échanges sociaux dans la paroisse, elle se trouve inscrite dans une situation de dépendance et de distance sociale à l'égard de ceux qui viennent à son aide.

Le haut de la hiérarchie sociale est à la fois lointain et proche, pas totalement inaccessible. Dans un désir de changement par rapport à sa situation actuelle, Joëlle cultive en effet de grandes ambitions pour ses enfants et aimeraient les voir exercer de « bons métiers » comme professeur, assistante sociale, médecin. Pour elle, la réussite professionnelle suppose de travailler dans un bureau. Lorsqu'elle était femme de ménage dans des familles aisées (« bourgeois »), elle admirait l'expression « Je pars, je vais au bureau » prononcée par certains membres de ces familles. Elle n'a de cesse de la répéter à ses enfants pour les inciter à amorcer le processus de distanciation d'avec leur milieu social. De même, elle leur propose des modèles d'identification professionnelle en dehors de leur milieu, par exemple le médecin ou le professeur qu'elle côtoie à la paroisse en leur disant : « *Regarde, monsieur A ou madame B, ils font de bons métiers, ils n'ont pas de problèmes d'argent, ils vivent dans de beaux appartements au plancher ciré...j'aimerais bien que tu sois comme eux.* »

---

<sup>11</sup>. Alpha, gardien de nuit à Disneyland, originaire du Sénégal, et père de plusieurs enfants, exprime lui aussi ce sentiment d'une frontière tranchée entre le nous familial et les « nantis des beaux quartiers » qu'il a cependant du mal à faire reconnaître par ses enfants. A l'occasion d'un échange lors d'un petit déjeuner à l'association Solidarités de Noisy, il raconte : « *J'ai dit aux miens qu'il n'était pas question d'acheter des marques. On prend ce qui est moins cher. J'ai acheté plein de choses de qualité chez Tati et dans les « soldes center ». J'ai dit que s'il restait un peu d'argent, on pourrait s'offrir une petite fantaisie chez Carrefour. Ils n'étaient pas contents mais c'est comme ça ! Chaque année, ils me disent que leurs copains de classe ont des marques. J'essaie de leur dire que nous n'avons pas les mêmes moyens. C'est pour les nantis, ceux qui habitent les beaux quartiers. C'est dur à entrer dans leur tête».*

À la différence de Joëlle qui puise sa perception « du haut » dans des expériences de vie concrètes où elle a été en contact avec des membres des classes aisées, Fatou M. a une forme plus nuancée de perception du haut. Pour cette mère de famille malienne installée à Sarcelles, les « autres », du moins ceux qu'elle évoque, ce ne sont pas les « nantis ». Les cercles de sociabilité fréquentés par Fatou se limitent essentiellement aux voisins (surtout ceux d'origine africaine) dans son immeuble HLM. L'altérité à laquelle elle se réfère dans son discours concerne moins les classes aisées, qu'elle ne semble pas se représenter de façon très claire, que les autres habitants de Sarcelles, les Français notamment, en situation d'apparente stabilité et qu'elle qualifie toujours comme des personnes « gentilles ». Peu diserte autour de ces questions, Fatou exprime néanmoins (notamment par son attitude réservée et de retrait) une « conscience » de sa position « subalterne » dans la société française.

## **II.2.2. La distance des classes moyennes et intermédiaires avec les classes populaires et les ouvriers**

Les familles occupant des positions moyennes ou intermédiaires entre classes populaires et classes moyennes s'identifient le plus souvent comme appartenant aux classes moyennes, y compris lorsque le chercheur leur demande si elles se situent quelque part entre classes populaires et classes moyennes. Pour la plupart, elles ont expérimenté, grâce le plus souvent à l'école et aux études, une mobilité sociale ascendante, qui s'impose comme une logique de différenciation par rapport à leur milieu d'origine. Elles parlent assez peu des frontières vers le haut qui sont en quelque sorte refoulées et évitées et insistent plutôt dans leurs récits sur ce qui est valorisant, sur le changement important, voire le saut réalisé par rapport à la génération des parents grâce à leurs efforts. Chez ceux que nous avons classés comme intermédiaires, le souci de marquer des frontières avec l'origine populaire est particulièrement affirmé.

C'est le cas du couple d'Eliane L., agent EDF, issue d'une famille de commerçants, et de Jean L., cuisinier, devenu chauffeur d'autobus, le seul de sa famille à avoir obtenu un diplôme, le CAP, originaire d'une famille populaire qui avait souvent des fins de mois difficiles, que nous avons classés dans le groupe intermédiaire. Les amis qu'ils fréquentent régulièrement appartiennent aux classes moyennes au sens large, et c'est avec eux qu'ils se sentent le plus en confiance :

Eliane: *C'est toujours la même classe sociale. Je me sentirais mal dans un milieu beaucoup plus aisé, trop aisé.*

Jean: *Oui, trop aisé ; et on se sentirait mal aussi dans un milieu, par exemple dans le milieu duquel je viens moi, un milieu plus modeste, où j'habitais en HLM et tout, et c'est vrai que je suis sorti de ça, et je ne sais pas comment dire, on n'a pas de points communs, on n'a pas grand chose à se dire, on n'a pas les mêmes activités.*

C'est surtout par la distance prise par rapport à la mère et au deuxième mari de la mère de Jean, par le rappel de la frontière franchie qui les sépare du milieu modeste d'origine qu'ils peuvent affirmer leur appartenance à la classe moyenne :

Eliane: *C'est vrai que dans sa famille ils n'avaient pas du tout de centres d'intérêt.*

Jean: *C'est à dire que le problème, c'est qu'ils vivaient en HLM, et qu'ils étaient dans leur HLM, et puis ben, c'était le travail, et après le travail pour mon père et il rentrait dans son HLM, et il n'en bougeait pas et il repartait le lundi au travail, et pour moi, aucun intérêt.*

Eliane: *On n'avait rien en commun, sa maman c'était beaucoup les feuilletons à la télé...*

Jean : *Et moi j'apprécie de naviguer dans la vie avec mon pavillon pour m'occuper, des vacances, et c'est vrai qu'on est plus classe moyenne que...*

Irène, secrétaire à l'Antenne du Luth à Gennevilliers, qui est issue d'une famille d'origine réunionnaise et qui habite le quartier du Luth, marque aussi une relative distance avec les ouvriers.

Q. *A quel milieu social tu te rattacherais ?*

Irène: *Pas ouvrier. Français très moyen, pas tout à fait esclave, pas tout à fait...*

Q. *Et par rapport à tes amis ?*

Irène: *Je ne fréquente pas de docteur, je suis restée dans ma catégorie socio-professionnelle.*

Q. *Tes amis ils font plus quoi ?*

Irène: *J'ai pas de copines instituts, plutôt dans le social. Deux copines assistantes sociales, mais je n'ai pas d'amis ouvriers ou au delà.*

La frontière avec le monde populaire et ouvrier est également évoquée par Claudette, éducatrice spécialisée depuis un an, après avoir été institutrice pendant 25 ans, que nous avons classée dans le groupe moyen et qui occupe actuellement une position socialement et professionnellement stable grâce à ses études, mais aussi à la suite de son divorce, qui a représenté une coupure du monde ouvrier auquel appartenait son premier mari. Elle est issue d'une famille populaire, son père d'origine italienne n'avait pas fait d'études, était ouvrier, sa mère gardait des enfants à la maison, puis, lorsque Claudette a grandi, a travaillé « dans les bureaux » comme agent de maîtrise. Lors de l'entretien, Claudette évoque la frontière qui la sépare, elle et sa famille actuelle, du monde populaire et ouvrier ; son second mari est cadre infirmier et travaille dans une école de formation des infirmiers. Cependant, cette frontière n'est pas radicale et certaines valeurs communes sont partagées – comme l'indique

« l'esprit de solidarité à l'égard des pauvres », ou plutôt une certaine morale du partage entre les faibles, que son père lui a transmise et qu'elle revendique comme une valeur à développer. Dans le même temps, « le milieu » et l'univers culturel ne sont plus les mêmes, et la frontière est signalée par un certain « ennui » qui explique l'évitement ou la séparation. Au niveau des études, c'est le baccalauréat qui est considéré comme le diplôme qui marque la frontière entre les deux catégories, populaires et moyennes. Par contre, la « frontière supérieure » n'est guère évoquée dans l'entretien. Claudette a rapidement abandonné des études universitaires et aurait souhaité que sa fille en fasse ; cependant, le niveau atteint par celle-ci, -le baccalauréat puis trois années d'études supérieures- ne semble pas lui poser problème, car elle a pu devenir conseillère en formation dans une école. La famille semble en effet être plus mobilisée par la consolidation d'une position acquise que par des investissements dans des projets d'ascension pour les enfants; néanmoins, un certain espoir paraît investi dans le dépassement du niveau culturel et de cette condition par le plus jeune fils.

### **II.2.3. Les classes aisées. « Côteoyer des classes sociales un peu différentes » et se rapprocher de ceux qui sont proches**

Les familles aisées font de grands efforts pour se protéger du voisinage des classes moyennes et modestes ; elles se regroupent, s'agrègent et parviennent à vivre dans une forme d'indifférence et d'ignorance par rapport aux autres groupes.

Qu'il s'agisse des parents ou de leurs enfants, les membres des classes aisées interviewés sont d'ailleurs beaucoup plus prolixes pour parler de leur groupe, de leur « milieu », du « nous », que d'un « eux », des autres, assez peu évoqués lors des entretiens et surtout sans beaucoup de commentaires, en se référant le plus souvent à d' « autres milieux », sans plus de précision.

Ainsi, les parents peuvent souhaiter que leurs enfants soient ouverts sur le monde, voyagent, aient des amis dans d'autres milieux, et « *côteoient des classes sociales un peu différentes* », pour reprendre l'expression de Guillaume, mari de Claire, père de cinq enfants, consultant à Strasbourg où il réside depuis 12 ans. Mais leur conscience du « nous », de faire partie de la bourgeoisie, de la nécessité de vivre entre soi, de contrôler les fréquentations des enfants, et de n'accepter pour proches et amis que des personnes ne présentant que des petites différences, n'en est pas moins très forte.

Elle peut être d'autant plus forte qu'un ensemble de pratiques contribuent à la développer. Ainsi, la tenue vestimentaire est à la génération des parents comme à celle des enfants un élément important de distinction, un marqueur qui leur permet moins d'être reconnus par les autres comme bourgeois que de se repérer et se reconnaître entre eux<sup>12</sup>. On pourrait de même analyser les manières

---

<sup>12</sup> Cf. Béatrix Le Wita et Annick Sjögren, « La bourgeoisie, tabou et fascination » in J. Gutwirth, Colette Petonnet (dir.), *Les chemins de la ville. Enquêtes ethnologiques*, Paris, Editions du CTHS, 1987, pp. 171-187.

de parler et le vocabulaire.

Pour les jeunes interviewés dans ces familles, ce « nous » n'est sans doute pas celui de « la bourgeoisie », mais c'est en toute hypothèse celui d'un milieu privilégié - celui d'un groupe d'amis qui se connaissent, se retrouvent souvent entre eux, fréquentent les mêmes écoles, ont la même éducation, les mêmes activités, dont les parents très souvent se connaissent ou au moins se croisent, se repèrent et se reconnaissent. La conscience de faire partie d'un milieu plutôt privilégié est claire, mais plus ténue qu'à la génération de leurs parents.

La frontière avec les autres classes peut cependant parfois être explicite. C'est le cas de la famille de Sonia, dont le père était sous-officier, et la mère galeriste, où la frontière qui sépare des groupes sociaux situés plus bas dans la hiérarchie sociale était rappelée aux enfants et qu'à son tour elle incite ses enfants à ne pas franchir.

*Donc au niveau des militaires, je n'avais pas... que je me souvienne, je n'avais pas d'amies filles d'officiers, par exemple. Par contre, au niveau civil, honnêtement, j'avais des amis d'un peu tous les milieux : des amies dont le père était PDG, des amies dont le père était ouvrier, voilà. Ma mère ne voulait pas trop que je fréquente les amies dont le père était ouvrier ou quelque chose comme ça parce qu'elle estimait que ça tirait vers le bas, mais bon... ce n'était pas grave.*

Sonia avait en effet mis au point des stratégies lui permettant d'éviter ou contourner le contrôle maternel. Et, tout en déclarant son souci de ne pas trop intervenir dans les fréquentations de ses enfants, Sonia explique comment elle parvient à dissuader sa fille d'avoir des amies qui seraient au bas de la hiérarchie sociale :

*Bon, j'ai la chance d'arriver à juger très vite les gens et en général, au bout de 5 minutes, je sais à peu près ce que vaut la personne... Bon, elle fait son expérience et petit à petit, j'essaie de lui faire prendre conscience aussi que la personne n'est peut-être pas aussi bien qu'elle le pense et que ça n'est pas forcément un avantage pour elle de la voir parce que la personne est en train de la tirer vers le bas et je lui explique que l'intérêt, justement, ça serait qu'elle tire la personne vers le haut. Et ça, elle commence à s'en rendre compte petit à petit.*

### **III. LA CONSTRUCTION DES FRONTIERES ENTRE LES CLASSES. STABLES/INSTABLES OU PRECAIRES**

Une caractéristique de l'organisation contemporaine du capitalisme est sans aucun doute le déploiement d'un processus de précarisation qui traverse des zones anciennement stabilisées de l'emploi, et conduit à une certaine « déstabilisation des stables ». Ce processus, dont les conséquences

ne sont évidemment pas ressenties de la même manière par les différents groupes, traverse néanmoins toute la structure sociale. À un niveau plus général, il s'agit de l'affaiblissement des protections fournies par l'emploi et de la mise en question de la capacité du travail à garantir l'intégration sociale<sup>13</sup>. Sur le plan plus spécifique de l'organisation interne du travail, il s'agit de la diffusion du principe de la *flexibilité* : on demande aux travailleurs de faire preuve de souplesse, d'être prêts à changer sans délai, de prendre continuellement des risques<sup>14</sup>. L'idée d'une carrière se développant pas à pas et du déploiement tout au long de la vie d'un seul et unique ensemble de compétences n'a plus guère de valeur. De la même manière, l'idée d'un emploi constitué comme support de cette carrière et assurant un statut et des protections *à vie* n'est plus valable – ou au moins ne l'est pas pour tous. Les conséquences de ce processus ne sont pas uniformes et notamment ne sont pas subies de la même manière par tous les acteurs. Si certains disposent des ressources nécessaires pour « jouer avec » l'instabilité et faire de celle-ci un atout, pour d'autres, elle ne constitue qu'une contrainte.

A partir de ce constat, souligné par plusieurs études, nous avons cherché à comprendre quels sont, dans une société en forte transformation, les effets sur les modes de classement et de perception des «autres», d'une installation dans une position établie, d'un parcours plutôt assuré, ou au contraire ceux de la mobilité, de la déstabilisation, de la précarisation, et d'un parcours plutôt risqué.

Notre hypothèse de départ, selon laquelle les frontières ne séparent pas seulement les classes, mais peuvent diviser aussi les classes elles-mêmes, sur des différences qui peuvent être d'origine, d'appartenance à des communautés nationales, politiques ou religieuses, ou encore entre des groupes « établis » ou « installés » et des groupes « mobiles » ou « instables », a pu être testée. Cette dernière opposition est de fait apparue centrale dans notre étude. L'opposition est cependant peut-être moins entre des individus stables et des individus instables qu'entre différents degrés et différents types d'instabilité. Les établis sont en effet sans doute de plus en plus rares et pourtant dans la société française, ils constituent un point de référence important.

### **III.1. La conscience du « nous » dans les classes populaires « stables »**

Le cas présenté par Pascale et sa fille Jennifer nous a renvoyés à une problématique qui a souvent été sous-jacente (même si elle pouvait porter à la controverse) dans les études de stratification sociale, celle de la conscience de classe dans le monde ouvrier. Face au chômage et à l'émergence de la catégorie des « exclus », cette question du sentiment d'appartenance révèle encore toute son actualité.

---

<sup>13</sup>. Cf. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

<sup>14</sup>. Cf. R. Sennett, *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel, 2000.

Le cas de la famille de Pascale<sup>15</sup> nous invite à reposer la question et permet notamment d'observer comment ce sentiment d'appartenance peut être exprimé dans les discours et dans les attitudes à l'égard des autres.

Aussi bien Pascale que sa fille semblent avoir une conscience assez marquée de leur condition ouvrière. Pour la mère, il s'agit plutôt d'une vision « résignée » à l'égard de cette « place dans la société » et des limites qui s'en déduisent. Elle et son mari ont adopté un style de vie dont ils considèrent avec certaine fierté, qu'il est compatible avec leurs moyens et adéquat à leur position sociale (pas de vacances, pas de voyages, sociabilité très limitée). L'aspiration à une forme quelconque de mobilité sociale est absente du discours de Pascale ; les expériences éducatives qu'elle décrit ne font guère apparaître de stratégies scolaires d'ascension sociale<sup>16</sup>.

Cette conscience du « nous » s'exprime par un effort de distinction ou de résistance puisque l'altérité est représentée par la population du quartier ; et il s'agit alors surtout de la population immigrée. Si d'une part cette famille subit, en acceptant sans résistances, les frontières imposées « du haut vers le bas », elle cherche d'autre part à affirmer continuellement ses différences à l'égard de ceux qui, malgré un statut économique similaire, lui semblent moins légitimes socialement. Sa « légitimité », ou bien son « authenticité », sont revendiquées par Pascale en invoquant l'ancienneté de la famille dans le quartier, leur condition de famille française et les valeurs qu'elle transmet à ces enfants. La politesse, la discrétion, le refus de toute extravagance dans l'allure et le comportement des enfants apparaissent comme des principes matriciels et distinctifs des exigences morales cultivées dans cette famille de classe populaire. C'est par là que la famille cherche à se différencier – notamment des familles immigrées nouvellement arrivées dans le quartier. La méfiance à l'égard du voisinage, et d'un monde extérieur assez méconnu, éprouvée par ces parents est observable dans le contrôle (dans le sens d'un certain enfermement) exercé sur les enfants ; ils n'ont pas le droit de « traîner dans la rue » ; ils ne fréquentent pas les centres de loisirs et de vacances ; ils ne mangent pas à la cantine.

---

<sup>15</sup>. Les analyses concernant cette famille sont tirées des entretiens formels réalisés avec la mère et la fille, mais elles reposent également sur d'autres échanges, plus ou moins « fortuits » et rapides, avec les membres de cette famille, que Daniella Rocha a pu « croiser » à maintes reprises dans le quartier où habite une partie de sa belle-famille. Des conversations téléphoniques ont également aidé à composer le « tableau de famille », notamment pour suivre l'évolution du parcours de la fille, Jennifer, qui depuis la première rencontre en 2005, a connu des changements significatifs.

<sup>16</sup>. On remarque là une forte différence avec l'exemple de Joëlle, interviewée par Lucette Labache, cette femme, également située dans les classes populaires, qui donne à ses enfants une éducation fortement marquée par une aspiration à l'ascension sociale.

Si des formes de « distinction » sont mises en œuvre selon des modalités et dans des proportions variables dans les différents groupes sociaux, l'exemple de la famille de Pascale montre que le souci de distinction est loin d'être l'apanage des classes supérieures. La frontière entre les établis et les outsiders (au sens d'Elias), ou entre les anciens et les nouveaux est fortement intégrée par cette famille, qui l'actualise dans l'éducation (et les valeurs) transmise aux enfants.

### **III.2. Entre la protection et le désir d'ascension : L'exemple de la famille de Rajini**

La famille de Rajini et de Rajendra offre un exemple qui élargit le spectre des positions sociales instables.

Cette famille qui se place dans une strate peu élevée des classes moyennes, a accédé depuis une dizaine d'années à la propriété de son logement situé dans un quartier populaire, le Pavé Neuf, de la ville de Noisy. Le père, Rajendra est co-gérant d'un petit restaurant du quartier indien à Paris ; la mère, Rajini, est femme au foyer, et se consacre, outre l'éducation de ses trois enfants et les activités associatives, occasionnellement à des travaux de traduction de l'anglais. Les formes d'instabilité vécues par cette famille reposent moins sur leurs ressources matérielles dans le contexte présent que sur un parcours familial de mobilité sociale négative et sur les décalages, vécus avec malaise, entre leurs ressources socioculturelles et la position qu'ils occupent dans la société française.

Pour saisir l'instabilité à laquelle cette famille s'est confrontée, il est nécessaire de revenir sur les éléments de discontinuité qui ont marqué les trajectoires sociales des parents. Originaires du Sri-Lanka, aussi bien Rajini que son mari Rajendra ont connu en Europe l'expérience du déclassement social. Ayant obtenu en France le statut de réfugiés politiques, leur « intégration » en France a pu se faire en partie grâce au support d'associations engagées dans leur cause, et en partie grâce à leur inscription dans un réseau de solidarité sri lankais. C'est par ailleurs dans le cadre de ce cercle de sociabilité que ce couple s'est rencontré.

Rajini et Rajendra sont issus de familles aisées dans leurs pays d'origine et étaient elle, biologiste et lui, professeur à l'université après des études supérieures à Oxford. Depuis son arrivée en France, Rajendra a connu un parcours professionnel discontinu, enchaînant des activités variées, notamment comme ouvrier et magasinier, pour se reconvertis finalement – après une expérience suivie d'un échec en tant que propriétaire d'une petite agence de tourisme – dans la restauration. Rajini, malgré plusieurs tentatives, n'est jamais parvenue à s'insérer professionnellement en France en tant que biologiste, et travaille occasionnellement en tant que traductrice d'anglais.

Si, grâce à la reconversion professionnelle de Rajendra, la famille semble ne pas connaître actuellement de difficultés économiques fortes, son niveau de vie est loin d'être comparable à celui connu au Sri-Lanka. Le malaise à l'égard de ce déclassement apparaît à maintes reprises dans l'entretien avec la mère, Rajini.

Rajini ...*mon père voulait qu'on ait un 'high level' [...].*

Q. Qu'est-ce que vousappelez 'high level' ?

Rajini '*High level*', cela veut dire aller à l'université, faire des grandes études pour avoir une bonne place dans la société.

Q. Et vous avez fait des études ?

Rajini *Oui, je suis allée à l'université de Colombo pendant trois ans puis j'ai passé deux ans en Angleterre.*

Q. Vous avez suivi quelle filière ?

Rajini *J'étais en biologie. En fait, je suis biologiste.*

Fille de médecin, diplômée dans un circuit universitaire international, Rajini habitait dans un beau quartier au Sri Lanka. C'est notamment l'image de ce quartier qu'elle se représente lorsqu'elle évoque ce qui serait l'environnement idéal pour élever ses enfants. Interrogée sur l'endroit où elle aurait aimé habiter avec sa famille, elle répond :

Rajini [...] *si je pouvais rêver, je dirais un quartier comme celui que j'habitais au Sri-Lanka.*

Q. Il était comment ce quartier ?

Rajini *En fait, on avait une grande résidence avec un parc tout autour, un grand jardin. Et on avait beaucoup de domestiques... C'était un grand coin de calme, un peu le paradis...*

La façon tourmentée, selon laquelle l'instabilité de sa position « déclassée » est vécue par Rajini, se traduit dans la perception négative qu'elle exprime à l'égard du milieu, le quartier notamment, dans lequel elle élève ses enfants. Par son attitude d'évitement à l'égard du voisinage, Rajini semble chercher à marquer la frontière qui le sépare de sa famille. Les enfants (dont deux adolescentes) n'ont pas le droit de se promener seules et leurs camarades ne sont jamais reçus dans le domicile familial. En parlant de sa fille aînée, elle remarque « *Ses copines lui téléphonent mais elles ne viennent pas à la maison. Je ne veux pas trop... Je ne veux pas avoir des histoires avec leurs parents* ». Cette mère, qui accorde une importance centrale au contrôle de ses enfants et au suivi de leur scolarité, cherche à se distancier des familles de son quartier qui n'ont pas les mêmes préoccupations.

Rajini *Par exemple, quand il y a eu les manifestations, les incendies de l'année dernière (automne 2005), on s'est dit il faut encore plus protéger nos enfants, être encore plus*

*vigilants...surtout nous les mères. Mais certaines personnes n'étaient pas d'accord parce qu'ils disaient qu'on ne peut pas surveiller les jeunes toute la journée, qu'on n'était plus dans les années 50. Là, je dis que je ne suis pas d'accord parce que les parents ne veulent pas faire leur boulot. Donc, ça a fait deux camps : ceux qui voulaient plus de sévérité et ceux qui disaient que ce n'était pas la peine. Dans ce cas, je ne peux pas m'entendre avec des gens comme ça.*

Q. Il y a d'autres situations comme ça ?

Rajini *Oui. Comme par exemple, les parents qui ne suivent pas la scolarité de leurs enfants. Ils ne comprennent pas l'importance de l'école.*

Le malaise de Rajini à l'égard de sa position instable s'exprime également dans son fort désir d'intégration dans la société française, ce qui se traduit par exemple dans le choix des prénoms français de ses enfants (et qui pour elle représente « *une chance supplémentaire qu'on leur donnait* ») ou simplement par son intérêt d'apprendre et de préparer régulièrement la cuisine française pour que ses enfants y soient habitués. De même, on note chez cette femme un désir considérable de dépassement des frontières sociales qui entourent actuellement sa famille, remarquable notamment dans les aspirations qu'elle exprime à l'endroit de ses enfants « *Je veux qu'ils fassent de brillantes études avec un niveau d'ingénieur ou de docteur* ».

### **III. 3.3. Bourgeoisie enracinée et bourgeoisie de passage**

Si les frontières avec les autres classes sont au total assez peu évoquées dans les classes aisées, la frontière qui sépare une bourgeoisie plus ancienne et établie d'une bourgeoisie plus récente est fortement ancrée dans les esprits et les représentations des membres de la bourgeoisie. Claire, 40 ans, mère de cinq enfants, strasbourgeoise depuis 12 ans, mais issue d'une bourgeoisie établie bordelaise, exprime ce qui selon elle les distingue, à savoir la différence entre l'être et le devenir, entre ceux qui sont bourgeois depuis toujours et ceux qui accèdent à la bourgeoisie:

Q. Et qu'est-ce qui ferait là, la différence ?

Claire D. *Je crois qu'il y a des gens qui sont devenus bourgeois... qui peut-être venaient d'un milieu social plus simple et qui ont réussi à s'élever par leurs études, par leur travail et qui, du coup, sont tombés dans la bourgeoisie. Et puis, il y a nous, qui venons nous-mêmes d'un milieu bourgeois depuis notre naissance. Et qui avons ça ancré dans nos gènes et dans notre vie. Donc voilà.*

Q. Et est-ce que ces deux bourgeoisies se rencontrent ? Est-ce qu'il y a des barrières ?

Claire D. *Elles se rencontrent ! Elles se rencontrent tout à fait mais elles se reconnaissent ! C'est à dire que... alors ce n'est pas du tout péjoratif ce que je dis. Ça ne veut pas du tout dire qu'il y en a que je... banalise plus que d'autres, bien au contraire ! Oui, elles savent reconnaître celui qui est arrivé et celui qui est.*

Ce qui laisse présager une forme de « hiérarchie » dans la bourgeoisie, liée à l'ancienneté dans le milieu : il y aurait ceux qui sont « nés bourgeois » (les « meilleurs » ou en tout cas ceux qui « édictent » la norme, ce vers quoi il faut tendre pour faire partie du milieu) et ceux qui le deviennent, ou en tout cas qui apprennent à le devenir (les « moins bons », c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore assimilé tous les éléments constitutifs de la culture bourgeoise).

Une autre frontière devient de plus en plus visible parmi les classes aisées et est souvent évoquée dans les entretiens, notamment par ceux qui ont connu l'expatriation ou qui ont effectué plusieurs changements de résidence au cours de la carrière professionnelle. C'est celle qui sépare ceux qui « bougent », sont mobiles, -qui se voient et sont vus par les autres, moins comme des instables que comme des outsiders ou encore comme ceux qui sont de « passage »-, de ceux qui ne bougent pas, demeurent sur place dans la même ville, où ils sont établis souvent de longue date, et qui sont quelque peu enracinés dans leur ville.

Les seconds, explique Guillaume, mari de Claire, cadre commercial devenu consultant, qui a quitté Bordeaux et sa bourgeoisie établie pour Strasbourg et un moment Paris : « *Eux sont restés les mêmes, voient toujours le même type de personnes, évoluent dans les mêmes milieux, font toujours les mêmes choses, se revoient entre eux. Donc,... il n'y a pas cette prise de recul, oui, ils sont encore dans le cocon. Donc ils n'ont pas forcément cette ouverture... inconsciente, parce que eux, je pense qu'ils ne voient pas qu'ils n'ont pas... Nous, on voit le changement profond entre ceux qui ont bougé et ceux qui n'ont pas bougé. Eux, je ne suis pas sûr qu'ils voient qu'ils n'ont pas changé. Et puis, je ne suis pas sûr qu'ils aient forcément envie de changer. On voit ceux qui sont partis, on voit ceux qui ne sont pas partis parce que... ce sont des choses qu'on arrive à sentir... Un peu comme le bateau qui est resté au port et le bateau qui est parti un peu. Il y a une différence de comportement par rapport à des choses, par rapport à des événements, par rapport à... Peut-être une certaine frilosité, une frilosité d'esprit... Oui, je pense que c'est un peu ça* ». Et il ne serait pas facile pour Guillaume après s'être éloigné d'eux depuis 20 ans de s'en rapprocher.

Paradoxalement, les membres de la bourgeoisie de passage interviewés mettent souvent en avant les traits caractéristiques de leur appartenance bourgeoise lors des interactions sociales à l'occasion des différents choix qu'ils doivent faire à l'arrivée dans une nouvelle ville (choix du

quartier, de l'école des enfants, des activités...). On peut supposer que la logique de fonctionnement des membres de la bourgeoisie de passage repose en partie sur la mise en scène de symboles sociaux, de signes extérieurs ou apparents de statut social tels que le quartier où l'on réside, l'intérieur bourgeois, les activités de loisirs, la maîtrise des codes relationnels, autant d'éléments qui viennent renforcer l'identité bourgeoise de ces personnes de passage vis-à-vis de la bourgeoisie « établie », et enracinée.

Très prégnant dans la bourgeoisie, l'entre-soi apparaît quelquefois encore plus important pour les membres de la bourgeoisie de passage<sup>17</sup>. En effet, étant souvent dans la ville pour peu de temps, ils accélèrent en quelque sorte le rythme. Résider dans le bon quartier ou inscrire ses enfants dans de bonnes écoles leur permet de réaliser une économie de temps, notamment en ce qui concerne la création de liens, car ils sont ainsi assurés de rencontrer les « bonnes » personnes, à savoir les personnes de leur milieu. Souvent locataires de leur logement principal puisque leur installation est provisoire, ils sont par contre fréquemment propriétaires d'une résidence secondaire, ce qui révèle l'envie d'être ancré, pour une durée assez longue, dans un lieu choisi ou hérité.

Ainsi, la forte mobilité résidentielle liée aux changements de poste dans une carrière professionnelle peut conduire parfois à accroître de diverses façons les protections ou les barrières, à développer le souci d'éviter des ruptures fortes qui pourraient compromettre le développement des enfants, à limiter au maximum les traumatismes qui pourraient être associés à la mobilité. Il semble que les familles de la bourgeoisie de passage, notamment celles qui n'ont pas eu de longues expériences à l'étranger, recherchent souvent « la réduction à tout prix de l'incertitude des rencontres », pour reprendre l'expression d'Eric Maurin<sup>18</sup>. Et cette recherche passe d'abord, semble-t-il, par le contrôle des activités de loisirs des enfants, de l'école, une école qui garantisse un espace de relations assez uniforme et qui assure le minimum de diversité à l'intérieur de l'homogénéité sociale<sup>19</sup>. S'ils exercent la même profession, ont le même genre de vie, les mêmes activités, les mêmes amis (ou presque les mêmes) dans les différents pays ou villes traversés, les membres des classes aisées peuvent vivre comme dans une bulle ou sur un paquebot « où tout est prévu pour rassurer un passager qui ne goûte aux escales qu'un exotisme formaté »<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup>. Cf. Barbara Bauchat, « La bourgeoisie aujourd'hui ; entre mobilité et ancrage », Communication au colloque de l'Association française de sociologie, Bordeaux, septembre 2006, RT 5. A noter aussi que les membres de la bourgeoisie de passage interviewés sont pour une large part des cadres du secteur public, moins souvent des cadres du secteur privé ou des industriels.

<sup>18</sup>. E. Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Ed. du Seuil, 2004, p. 7.

<sup>19</sup>. M. de Saint Martin, « Une 'bonne' éducation », *Ethnologie française*, 1, janv.-mars 1990, pp. 62-70.

<sup>20</sup>. N. Lapierre, *Pensons ailleurs*, Paris, Stock, 2004, p. 19. Philippe Pierre déclare à propos des cadres internationaux « *la mondialisation favorise peut être les migrations, les échanges d'idées et les emprunts culturels, mais dans le même temps, et pas seulement chez les exclus, elle s'accompagne d'une réactivation des traits caractéristiques des communautés d'appartenance* ». Cf. Philippe Pierre, « Mobilité internationale et identité des cadres : pour une sociologie 'immergée'. Des

#### **IV. A L'EPREUVE DE L'INSTABILITE GEOGRAPHIQUE**

Les personnes interviewées et leurs familles ont traversé plusieurs frontières au cours de leur vie. Les migrations n'ont pas le même sens pour les uns et pour les autres. La migration internationale des cadres<sup>21</sup> a peu à voir avec les migrations des membres des classes populaires ou moyennes, qu'elles soient de la province vers la région parisienne ou d'autres agglomérations urbaines ou de l'étranger vers la France, parfois après un long périple. Ces différents itinéraires peuvent être l'effet d'une position sociale affaiblie ou un moyen de stabilisation ou d'amélioration de la position.

A l'opposé des itinéraires longs avec plusieurs changements de domicile et de résidence qui semblent une caractéristique d'une fraction importante des classes populaires et des classes aisées, une bonne partie des membres des classes moyennes interrogés ne sont pas sortis d'une aire géographique plutôt restreinte (ici, la région parisienne), leurs déménagements étant liés à une certaine amélioration des conditions d'habitat, au rapprochement d'un lieu de travail ou de la famille<sup>22</sup>. Ce sont d'ailleurs ces familles qui disposent de réseaux familiaux, professionnels et d'amitié de proximité parmi les plus denses.

Bien évidemment, l'instabilité n'a pas le même sens selon les groupes considérés. Alors que la mobilité et le changement d'emploi constituent souvent un indicateur de précarité et de dégradation des conditions de vie parmi les membres des milieux populaires, ces expériences -le déplacement géographique et les trajectoires professionnelles diverses- peuvent constituer des signes de distinction parmi les cadres dirigeants et notamment les élites mondialisées. Ces différences sont déterminantes en ce qui concerne l'ouverture à d'autres groupes sociaux et l'expérience des frontières. Alors que les groupes issus de milieux moins favorisés perçoivent la mobilité et les groupes plus mobiles comme un danger, les membres des classes aisées tendent à associer ces expériences et ces relations à des ouvertures qui ne mettent pas en péril la forte constitution du groupe.

Cherchant à analyser la plus ou moins grande instabilité des différentes familles, un des indicateurs qui nous a paru le plus intéressant a été celui de la trajectoire résidentielle. Dans quelle mesure la mobilité géographique et la trajectoire résidentielle affectent-elles la stabilité ou la plus ou moins grande instabilité des familles interviewées? Dans quelle mesure ces changements permettent-ils d'établir de nouveaux contacts, de vivre de nouvelles expériences et à la limite de mettre en question certaines frontières servant à fonder et à reproduire les identités personnelles et sociales ?

---

usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée », *EspacesTemps.net*, juin 2005. Consultable sur le site : <http://espacestemp.net/document1455.html>

<sup>21</sup> Cf. Anne-Catherine Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998.

<sup>22</sup> Il faut rappeler que l'échantillon se compose surtout de familles d'éducateurs, de membres des services sociaux ou de secrétaires administratives dans le secteur public et ne compte par contre pas d'informaticiens ou de représentants de commerce ou autres cadres moyens du secteur privé qui seraient sans doute plus mobiles.

#### **IV.1. Déplacement dans l'espace et aspiration à l'ascension sociale**

La mobilité géographique constitue dans certains milieux une épreuve incontournable pourachever une ascension sociale. On peut distinguer parmi les familles qui ont migré deux types de familles : celles qui sont parties de province pour monter à Paris et celles qui ont quitté leur pays d'origine. Dans le premier cas, l'expérience est souvent moins déchirante et bouleversante pour l'histoire de la famille.

Parmi les familles qui sont parties de province, on compte celles de Florence, de Marie-Anne et François. Tous les trois ont quitté la Bretagne dans les années quatre-vingt pour s'installer en région parisienne. Tous les trois proviennent de milieux populaires et sont en voie ascensionnelle : s'ils ont fait peu d'études, ils travaillent aujourd'hui dans le secteur public et connaissent une certaine stabilité de l'emploi. Bien que Florence ait plusieurs fois déménagé à Gennevilliers, à l'inverse de Marie-Anne et François qui sont propriétaires depuis plus de vingt ans, ces deux familles partagent un autre point commun, elles ont rencontré leur conjoint en venant à Paris. L'arrivée dans la capitale a été difficile, comme le souligne Florence :

Q. Et toi quand tu es arrivée sur Gennevilliers, qu'est-ce que tu as pensé de la ville quand tu es arrivée ?

*Florence Horreur, moche, horreur. C'était... la lumière m'attirait, ça ça me plaisait de venir vivre à Paris, et de faire la parisienne. (...)*

Q. Tu me dis, la ville en elle-même, tu as trouvé ça moche mais les structures...

*Florence Non Gennevilliers. Mais la ville...tout ce que la ville peut proposer, je trouvais cela génial quoi. A mon âge...à l'âge que j'avais, c'était vraiment génial, génial. Et puis les gens que je rencontrais, je veux dire, de toute façon j'étais la provinciale, et les copains de Pierre me mettaient comme la provinciale, j'étais quand même la plouc, soit disant pour eux, moi je ne me sentais pas plouc mais eux me disaient que j'étais une plouc, parce que je ne savais pas prendre un bus, je ne savais pas prendre le métro, ben Pierre m'a dit : 'tu t'emmerdes', j'ai tout appris toute seule. Il ne m'a jamais emmené par la main pour prendre le 179...non, 309 c'était, le 304 maintenant, c'était... je ne sais plus. Il a fallu que je fasse tout par moi-même, donc j'en ai chié un peu.*

Ces deux familles ont dû reconstruire leurs réseaux de connaissances : soit par le biais du travail (pour Marie-Anne et François), soit par les structures de loisirs de la ville (Florence a, semble-t-il, un réseau plus étendu que Marie-Anne et François car elle a à la fois des amis du travail, du théâtre, et les amis de son ex-mari). L'« adaptation », plus ou moins facile, plus ou moins longue, de ces personnes en région parisienne semble être en grande partie reliée à la reconstruction des liens de sociabilité dans de nouveaux réseaux de connaissance et aux supports qu'ils peuvent procurer.

C'est une image dorée de la France qui a poussé trois des femmes interviewées, Karima, Fouzia et Rita à migrer, les deux premières pour « voir ce que c'était la France », la troisième pour finir son doctorat. Mais à leur arrivée, elles ont toutes les trois très vite déchanté. Elles se sont toutes trois installées rapidement dans une commune périphérique de Paris, les deux premières à Gennevilliers, la troisième à Villejuif et ont depuis très peu déménagé.

Les trois femmes et leurs familles vivent dans de petits logements : par rapport aux autres familles enquêtées, ce sont elles qui ont les logements les plus modestes (de une à deux pièces). Les conditions de logement des immigrés sont souvent plus précaires que celles des non-immigrés : logements plus petits, familles plus nombreuses, logements sociaux, etc.<sup>23</sup>. Les maris de Fouzia et Karima font partie des rares immigrés propriétaires<sup>24</sup> : ils ont acheté leur appartement dans les années 1980 (celui de Fouzia est en fait une toute petite maison d'une pièce, et celui de Karima un appartement de deux pièces). Depuis plusieurs années, ces deux familles ont demandé à être relogées par la mairie ; face à la non satisfaction de leur demande, elles ont adhéré toutes les deux à une association « Droit au Toit », qui aide les familles gennevilloises à être relogées. Les réseaux de connaissance de ces familles reposent surtout sur la famille qui a aussi immigré et sur la communauté du pays d'origine.

La trajectoire de Rita se distingue de celles de Karima et Fouzia, dans la mesure où Rita est venue seule en France et de manière provisoire ; elle compte repartir au Brésil après son doctorat, ce qui explique aussi sa situation d'instabilité (elle vit seule avec sa fille cadette, et vit de « petits boulots »). Par contre, Karima et Fouzia sont venues en France dans un premier temps pour visiter la famille et le pays ; c'est ainsi qu'elles ont toutes les deux rencontré leur futur mari, et qu'après leur mariage, elles se sont définitivement installées en France. Par ailleurs, la situation familiale de Rita au Brésil n'est guère comparable à celle de Karima et Fouzia ; elle provient d'un milieu plutôt aisé où les parents l'ont poussée à faire des études (d'ailleurs c'est l'école française qui l'a attirée), ce qui est loin d'être le cas pour les deux autres femmes, qui proviennent d'un milieu très modeste et qui n'ont pas pu faire beaucoup d'études.

Si les conditions de l'émigration font apparaître des différences importantes, il n'y en a pas moins quelques convergences entre ces trois femmes. Immigrées de première génération et installées en région parisienne, l'expérience de la migration a constitué une forte rupture dans leurs parcours de vie. De façons certes différentes, le choix de la migration constituait pour elles une tentative d'amélioration de leur niveau de vie d'origine. Leur arrivée en France a été suivie d'un certain

---

<sup>23</sup> . Voir les derniers résultats de l'étude INSEE, *Les immigrés en France*, Insee Références, Editions 2005.

<sup>24</sup> . *Ibid.* Selon cette étude 35 % des ménages immigrés sont propriétaires de leur logement, contre 57% des ménages non immigrés.

désenchantement et elles y ont connu des degrés variables d'instabilité sociale. La mobilité géographique n'apparaît pas ici comme un vecteur d'ascension sociale, et peut même au contraire être considérée comme indicateur d'instabilité.

#### **IV.2. Faible mobilité résidentielle et renforcement des liens de solidarité**

Dans la plupart des familles des classes intermédiaires et moyennes interviewées, on n'observe pas une aussi forte mobilité résidentielle. Si les familles ont déménagé, elles sont le plus souvent restées dans la même région. Ces familles ont principalement construit leurs réseaux de connaissance dans la région, et si, dans les entretiens, cela n'apparaît pas toujours, on peut toutefois supposer que cette mobilité réduite permet de préserver leurs réseaux. Jean, par exemple, souligne bien l'absence de mobilité de sa famille : il a grandi comme sa femme en région parisienne et y est resté ; les seuls moments où il quittait la région parisienne lorsqu'il était enfant, c'était pendant les vacances :

Q. Et vous ne partiez pas en vacances?

Jean : *Si, en colonie de vacances, parce qu'en faisant le calcul, ça leur revenait moins cher de nous envoyer en colonie que de nous garder à la maison, et heureusement qu'on partait en colonie de vacances, ça nous permettait d'aller ailleurs, de voir autre chose, sinon on serait restés toujours au même endroit et on n'aurait rien connu. [...]*

Q. Dernier chapitre, l'environnement familial, le quartier, l'école, en quelques mots... vous avez déménagé plusieurs fois?

Eliane: *Les trois premières années, on était dans un appartement pas loin, on est toujours restés dans la région, on était bien mais c'était trop petit donc on a pu acheter un pavillon, là on a vécu 18 ans, et c'est vrai que les filles ont eu du mal, on est partis pour avoir plus grand, et là on était vraiment très très bien intégrés, même nous on a eu du mal à partir, pour les voisins, on s'entendait très très bien avec les voisins, et puis le quartier...*

Q. Vous étiez loin?

Eliane: *Non, 5 km, donc elles voient souvent leurs copines, mais la dernière a eu du mal de quitter son collège, les autres elles ont pu rester dans les mêmes structures, mais la plus jeune a dû changer de collège et ça lui plaisait pas.*

Ce qui est fortement valorisé, c'est l'interconnaissance et la solidarité entre voisins et amis. Pour construire des relations d'amitié, il peut être préférable de rester au même endroit, ce qui indique aussi une certaine crainte du changement et une certaine prudence ; loin les uns des autres, on ne pourrait s'entraider. La faible mobilité résidentielle peut permettre de tisser et de consolider un réseau

qui, bien que moins étendu, peut s'avérer plus solide.

Parmi les familles qui ont de larges réseaux de connaissances composés d'amis du travail, des vacances et des loisirs, on compte celles de Jean et Eliane et de Claudette. Ces deux familles partagent au moins deux points communs : un des deux conjoints a rompu avec son milieu d'origine (milieu populaire), et si elles disent avoir un réseau de connaissances important, elles en parlent peu.

Par ailleurs, plusieurs des familles ont connu une instabilité familiale soit durant leur enfance (Jean), soit durant leur vie d'adulte (Alice, Claudette) : on peut supposer qu'elles sont à la recherche d'une certaine stabilité familiale qui passe peut-être par un certain ancrage résidentiel.

Il semble bien que la non mobilité géographique puisse constituer, pour certains de ces acteurs, comme un choix stratégique dans une quête, idéalisée ou non, de stabilisation. Face à des expériences variables d'instabilité, un certain désir d'enracinement semble se développer dans ces familles. La consolidation des réseaux de solidarité constitués territorialement devient alors un enjeu important, en permettant « de disposer de réserves de type relationnel, culturel, économique, etc. qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles »<sup>25</sup>, et par là, de trouver des supports susceptibles d'apporter une protection.

#### **IV.3. La mobilité de la bourgeoisie comme « ouverture d'esprit»**

Les familles de l'enquête, qui ont une importante mobilité géographique, appartiennent fréquemment à la bourgeoisie. Si une forte mobilité géographique liée aux changements de poste dans une carrière professionnelle peut conduire à accroître de diverses façons les barrières, à rester entre soi comme on l'a vu plus haut, elle peut aussi pour les membres de la bourgeoisie la plus moderne qui ont connu l'expatriation, notamment dans les grandes entreprises privées multinationales, inciter à développer une forme d'ouverture à d'autres cultures ou d'autres groupes sociaux. Ces familles qui ont souvent le goût des voyages voient dans cette mobilité des avantages certains : un moyen d'agrandir leur réseau de connaissances, une découverte de nouvelles cultures et une ouverture sur le monde.

Isabelle et son mari Philippe sont issus de la région parisienne mais habitent aujourd'hui à Strasbourg. Ils ont eu un parcours d'expatriés, ont vécu deux fois trois ans aux Etats Unis à Indianapolis, où Philippe avait été envoyé par l'entreprise multinationale pharmaceutique dans laquelle il travaille. Isabelle, qui a eu le diplôme de l'Institut supérieur d'interprétariat et de traduction de l'Institut catholique, faisait des traductions avant son départ aux Etats Unis, mais a ensuite cessé de travailler. Dans son adolescence, elle avait passé un an aux Etats Unis, ce qui avait été facilité par le fait que sa mère était Américaine. Les enfants (13, 10, 8 et 5 ans) ont fréquenté une école américaine lorsqu'ils étaient à Indianapolis. Depuis leur retour en France en 2002, ils fréquentent une école

---

<sup>25</sup>. R. Castel, C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard, 2001, p. 30.

internationale. Ils regardent des DVD en anglais et Isabelle qui attache beaucoup d'importance à l'apprentissage des langues étrangères, envisage des séjours linguistiques pour eux quand ils seront un peu plus âgés. Les enfants ont chacun une ou des activités qu'ils ont choisies (théâtre, équitation, danse, football) et qui ne sont pas trop loin de la maison, et Isabelle évite qu'ils soient trop pris par ces activités ; il est, explique-t-elle, parfois nécessaire pour un enfant de savoir s'ennuyer. Aux Etats Unis l'expérience scolaire a été formidable parce qu'il y a « *une autre façon de travailler, une autre façon de responsabiliser les enfants* ».

Isabelle prône l'expatriation. « *L'ouverture aux autres, c'est hyper important... donc que ce soit côtoyer des gens un peu partout, que ce soit... s'informer de ce qui se passe à l'extérieur, être attentif un peu à ce qui se passe dans le monde* ». Elle apprécie le fait que l'expatriation ait apporté à ses enfants « l'adaptabilité »; ils savent ainsi ce que c'est qu'être étranger dans un pays. D'ailleurs, elle et son mari avaient choisi de vivre « *un peu à l'américaine. Quand on habite à l'étranger, il faut essayer ce que le pays offre* ». Surtout, l'expérience de l'expatriation « *donne une ouverture d'esprit incroyable ! De connaître autre chose, on sort de son système !* ».

Isabelle hésite un peu à se reconnaître dans le milieu bourgeois sans cependant rejeter l'idée d'en faire partie.

Q. Comment est-ce que vous définiriez le milieu auquel vous appartenez ?

Isabelle *J'imagine que quelque part, on est un peu bourgeois... On n'est pas du milieu ouvrier, ça, c'est sûr (...).*

Q. Les personnes que vous côtoyez ici sur Strasbourg, c'est le même milieu ?

Isabelle *Il y en a pas mal qui sont dans cette catégorie-là aussi. Et puis, il y en a d'autres, justement, des.... Des gens de Lilly, des gens qui viennent de milieux ruraux, de milieux modestes, qui sont sympas aussi. Ils sont partis aux USA, qui ont eu cette expérience, qui n'ont pas forcément fait de grandes études. Ils ont envoyé aux USA des gens avec des niveaux DUT parfois, des techniciens. Donc, on connaît des gens qui ne sont pas forcément de milieu... mais c'est vrai que le fait d'avoir vécu des choses ensemble, ça crée des liens. C'est vrai que l'on se retrouve bien avec des gens de ce milieu mais c'est intéressant de voir des gens d'horizons différents, ça change un peu, cultiver différents cercles d'amis.*

Si l'expérience de l'expatriation incite ainsi à une forme d'ouverture, et d'atténuation des frontières de classe, celles-ci ne sont pas supprimées pour autant, et d'autres frontières peuvent apparaître marquant la distance en particulier avec la bourgeoisie plus traditionnelle ou établie. Et les différents réseaux ou cercles d'amis sont souvent assez étanches.

## CONCLUSION

Dans un contexte marqué par des débats sur la pertinence d'une analyse du concept de classe sociale dans l'analyse des référents de la société française du début du XXI<sup>e</sup> siècle, nous avons choisi de recourir à un premier classement visant à repérer des familles caractéristiques. Puis, après avoir mené plusieurs entretiens, nous avons reconstruit ce classement pour y introduire des situations limites ou intermédiaires. Les critères ainsi retenus ont permis de caractériser des trajectoires et des expériences de vie communes qui se cristallisent dans un certain nombre de frontières « objectives » entre les classes. Ces critères ne relèvent pas seulement d'hypothèses sociologiques: les acteurs eux-mêmes y ont aussi parfois recours pour définir leur milieu d'appartenance, les groupes auxquels ils s'opposent, les espoirs de consolidation ou d'ascension sociale qu'ils ont pour leurs enfants. Les classes constituent en quelque sorte le fondement de frontières « subjectives » qui permettent aux interviewés de se situer par rapport à d'autres groupes sociaux.

Ceci dit, les différents groupes ne se perçoivent pas les uns les autres de la même façon. Alors que dans les couches populaires, les descriptions oscillent entre l'admiration et la méfiance par rapport aux classes aisées, celles-ci semblent à peine percevoir les groupes qui ne sont pas les leurs : elles tendent à ignorer ceux dont elles sont le plus éloignées et s'abstiennent, au moins en situation d'entretien formel, de porter des jugements péremptoires sur eux. Ce sont sans doute les classes moyennes qui continuent le plus souvent à établir des classements pour se repérer et donner du sens à une position intermédiaire, désormais soumise à l'instabilité et au changement.

Ce sont justement ces conditions sociales en transformation qui s'expriment par l'hétérogénéité grandissante des trajectoires et par l'instabilité qui en résulte, le tout encourageant une diversification à l'intérieur des classes. Les couches populaires se trouvent confrontées aux changements du marché du travail et à la multiplicité culturelle. Les classes moyennes se diversifient par l'ascension de certains de leurs membres et la chute d'autres. Les élites connaissent la montée en puissance de ceux qui agissent dans des réseaux internationaux et à forte mobilité.

Le caractère fluide et complexe de ces expériences exige un travail de mise en cohérence et d'adaptation. Les difficultés se révèlent dans des discours parfois contradictoires des interviewés, lesquels montrent jusqu'à quel point leurs identités personnelle et sociale se trouvent compromises. D'une part, les membres des milieux populaires rejettent et à la fois admirent les membres des couches aisées, s'identifient et cherchent à se démarquer des migrants plus pauvres et plus précaires, sentent leur identité menacée ou appellent à être solidaires. D'autre part, les membres des classes aisées constatent et apprécient l'ouverture d'esprit associée à des rencontres diverses et variées qui contrôlent et entretiennent activement un entre-soi particulièrement sélectif.

Les trajectoires et les expériences analysées permettent de constater que les identifications et

les frontières de classes se sont sans doute affaiblies mais n'ont pas disparu, que chaque groupe social peut être caractérisé par une expérience inégale de l'instabilité et que certaines ruptures concernant des frontières spécifiques, auxquelles les acteurs accordent une évaluation positive, peuvent contribuer à développer des dispositions à dépasser les frontières sociales, ou du moins à ne pas les naturaliser. Il est encore tôt pour affirmer que ces coupures et ces expériences diverses deviendront plus courantes et, dans ce cas, qu'elles permettront de nouveaux clivages d'identification. En tout cas, l'expérience de l'instabilité et le travail de réflexion qu'elle encourage peuvent aussi être analysés sous cet angle, permettant peut-être l'émergence de nouveaux principes de justice et d'intégration qui n'étaient pas tout à fait compris dans la notion de classe.

## CHAPITRE V

### EXPERIENCES EDUCATIVES ET ECHANGES INTERGENERATIONNELS

Les principaux acteurs de l'éducation familiale ont été approchés dans le cadre de l'enquête sous leur double posture, de sujets et d'agents de l'éducation, de personnes ayant été éduquées et de personnes assurant l'éducation de leurs enfants. Les entretiens auprès de différents membres d'une même famille, parents (pères et mères) et enfants (frères et sœurs) ont permis de croiser les points de vue, mettant en perspective historique les formes d'éducation reçue, faisant apparaître d'autres acteurs (grands-parents et autres membres de la famille étendue, parents éloignés, beaux-parents) et explicitant leur rôle à différents moments de l'éducation. Sont apparus des différences entre l'éducation des filles et l'éducation des garçons, des accords et des désaccords entre les parents sur l'éducation à donner, l'expérience que font les enfants (de l'adhésion et de l'identification à l'éducation reçue à la soumission ou à la résistance et à la révolte), les interférences entre les modes d'éducation dans la famille et ceux à l'œuvre dans les familles proches (amis, parents), ainsi qu'entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire.

Nous avons ainsi été conduits à souligner une dimension d'histoire familiale. Les entretiens devaient permettre aux adultes de se souvenir de leur propre éducation et de réfléchir sur le mode de transmission entre les générations d'un ensemble d'outils et de valeurs identifiés usuellement comme constituant « l'éducation ». Les différentes valeurs transmises étaient regroupées par « type d'éducation » - domestique (vie familiale au quotidien), relative aux études et au travail, économique (gestion de l'argent), artistique et littéraire, affective et sexuelle, religieuse, etc. (Cf. le guide d'entretien en annexe).

Les personnes interviewées ont été placées en situation de confronter l'éducation qu'elles ont reçue de leurs parents<sup>1</sup> avec l'éducation qu'elles sont en train de donner à leurs enfants. Dans la plupart des entretiens, le point de vue des enfants sur l'éducation reçue a été enregistré aussi, ainsi que, lorsque cela était possible, le point de vue conjoint des deux parents (père et mère). Il y a inévitablement un décalage entre le mode de représentation de l'éducation reçue (située dans le temps, passée par le filtre des expériences de la maturité, constituant une partie de la mémoire) et celui de l'éducation donnée (supposant une observation en temps réel et une autoanalyse).

---

<sup>1</sup>. D'autres membres de la famille ou des personnes extérieures à la famille n'apparaissent que très peu en tant qu'acteurs de l'éducation, même s'ils ont pu influencer certaines prises de décision (par exemple des parrains dans les entretiens sur la bourgeoisie). Dans tous ces entretiens, l'éducation familiale est essentiellement l'œuvre des parents, car la majorité des personnes interviewées a été élevée par les parents.

L'éducation peut être définie à partir de ces diverses représentations et définitions, plus ou moins spontanées, formulées par les personnes interrogées, comme un processus de transmission d'un ensemble de repères, outils, valeurs qui constituent l'identité d'un individu, assurant son inscription dans un contexte social, -filiation, statut, compétence- et la reconnaissance de son statut social, dans la mesure où ces éléments sont partagés par les membres du même groupe de référence, ou par d'autres groupes. L'éducation familiale se place dans un contexte social qui présente certaines contraintes et ouvertures, et dans un contexte institutionnel, lequel fait intervenir des organisations éducatives, notamment pour l'éducation scolaire et la formation professionnelle. L'éducation pose par ailleurs la question de la transmission d'un patrimoine (au sens large) et celle des échanges intergénérationnels, questions qui ont fait l'objet d'études sociologiques et anthropologiques sur le lien social et familial et sur la parenté<sup>2</sup>. Ces différentes études s'intéressent également aux questions de solidarité sociale (dans la tradition durkheimienne) ou de mobilité.

Les récits obtenus par entretien font apparaître des modalités d'apprentissage et d'appropriation de règles de conduite qui permettent l'aménagement de la vie quotidienne, l'organisation de l'économie domestique (division du travail, distribution des tâches, répartition du temps entre les activités), le contrôle des consommations, la gestion des rapports avec les principales institutions qui participent différemment à l'éducation (au sens large) des enfants, comme l'école, les associations de soutien scolaire ou l'église, le contrôle des contacts et des fréquentations, etc.

L'analyse des mécanismes de transmission intergénérationnelle d'un modèle éducatif prend en compte le statut ou la position sociale des familles interviewées, classées comme « aisées », « moyennes », « intermédiaires » et « populaires », ainsi que la plus ou moins grande stabilité de cette position, établie ou précaire<sup>3</sup>. Cette analyse permet d'approcher une certaine dynamique des groupes familiaux, prenant en compte à la fois les trajectoires individuelles, les transformations des couples, les processus d'autonomisation des enfants et des jeunes, ainsi que l'incidence éventuelle d'autres problématiques, plus spécifiques, professionnelles, religieuses, culturelles, économiques.

L'éducation familiale assure la transmission d'un patrimoine commun (dont celui, symbolique, de la réputation, du nom de la famille) et règle en même temps les rapports entre les membres du groupe familial, entre les parents et les enfants, entre les frères et les sœurs. Ce patrimoine a une dimension cognitive importante – il assure des connaissances dans les différents domaines de la vie sociale, des manières de se positionner dans les relations avec les autres groupes, des formes de sociabilité, ainsi qu'un certain ethos attaché à l'ensemble de ces relations (être réservé, ouvert, tolérant, exigeant, etc.). Cela est particulièrement apparent dans les entretiens où l'on fait la

---

<sup>2</sup> . Voir notamment Christian Baudelot et Roger Establet, *Avoir trente ans en 1968 et 1998*, Seuil, 2000 ; Claudine Attias-Donfut, Nicole Lapierre, Martine Segalen, *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob, 2002.

<sup>3</sup> . Cf. les tableaux synoptiques en Annexe.

distinction entre « héritage » (matériel) et « éducation » (« spirituelle ») pour justifier un surinvestissement éducatif par l'absence d'un véritable héritage matériel.

Cette vision patrimoniale de l'éducation familiale est complétée par une vision stratégique, dans le sens où l'éducation représente explicitement un investissement (de la part des parents) ayant comme objectif la « réussite » (sociale, professionnelle) de leurs enfants. Les intérêts des parents, au sens économique, de retour sur l'investissement, sont plus collectifs qu'individuels (les parents peuvent s'attendre plus à une reconnaissance symbolique de leurs enfants et de la « société » qu'au remboursement de leurs investissements<sup>4</sup>). Cela est particulièrement évident dans les situations de promotion familiale où les positions acquises par les enfants sont supérieures à celles des parents. La mobilité ascendante peut être considérée ainsi comme un indicateur de stabilité de la position sociale de la famille (qui suppose la reconnaissance sociale de la réussite de l'éducation familiale).

### **L'acte éducatif dans sa temporalité. De l'éducation des parents à celle des enfants**

Les entretiens restituent des représentations générales sur l'éducation reçue, sans tenir toujours compte de la modification dans le temps des relations entre les parents et les enfants. Certains actes éducatifs, en particulier des règles de conduite élémentaire (tenue, hygiène, politesse) sont imposés généralement en bas âge. L'avancement dans l'âge et l'autonomie font plus de place aux discussions, le contrôle peut être suspendu, une fois établis des rapports de confiance ; en cas d'écart, la perte de la confiance et le rétablissement du contrôle sont ressentis comme des graves sanctions. La manière de gérer les rapports intrafamiliaux peut faciliter par la suite l'insertion dans d'autres groupes sociaux, et est perçue explicitement comme une forme de préparation à la vie active. L'autonomie progressive des enfants est liée essentiellement à la multiplication de leurs relations extrafamiliales et à la capacité de faire des choix sans avoir l'avis des parents.

Dans les présentations des entretiens qui suivent, classés du haut au bas de la hiérarchie sociale, nous analysons de façon prioritaire le mode d'articulation entre l'éducation reçue par les parents et l'éducation donnée, et nous ajoutons chaque fois que cela est possible le point de vue de l'un au moins des enfants de la famille sur l'éducation reçue. Nous avons retenu pour chaque cas des traits déterminants, en conformité avec la hiérarchisation des valeurs et expériences éducatives proposée dans chaque entretien. La transmission intergénérationnelle du patrimoine familial par l'éducation suppose une série de sélections et de réajustements en fonction des trajectoires des membres de la famille, de l'évaluation des « résultats » de l'éducation reçue et des projections sur le devenir des enfants.

---

<sup>4</sup>. Les situations de pure perte apparaissent dans les phénomènes de honte sociale, dont l'illustration littéraire classique est le personnage de Balzac, le père Goriot, dont le surinvestissement éducatif réussi de ses deux filles, entrées par mariage dans la haute société, est qualifié d'« altruisme excessif et imprudent » par Claudine Attias-Donfut, Nicole Lapierre, Martine Segalen, *Le nouvel esprit de famille*, op. cit., p. 239-240.

## **I. CLASSES AISEES ET CAPITAL CULTUREL**

### **I.1. L'éducation dans une famille de militaires à forte mobilité résidentielle**

Sonia, la mère d'Anne-Elisabeth, est fille unique, issue d'une famille de l'aristocratie, d'origine autrichienne du côté de son père (sous-officier de l'armée de l'air qui ne voulait pas devenir officier), et d'origine italienne et polonaise du côté de sa mère. Elle est actuellement créatrice de bijoux fantaisie et a changé plusieurs fois de résidence depuis son mariage en fonction de la carrière militaire de son mari ; elle a habité successivement la Bretagne, à Draguignan, à Bitche dans la Moselle, à Mailly-le-Camp en Champagne, à Hambourg en Allemagne et réside à Strasbourg depuis 2002. Son éducation avait été au début « très stricte », notamment sur les bonnes manières (le vouvoiement assez vite abandonné, les manières de se tenir à table, l'interdiction de dire des « gros mots »), assouplie en partie par décision paternelle. Cette éducation était assez cosmopolite, de par ses séjours à l'étranger dès l'âge de 12 ans (en Angleterre et en Allemagne), ainsi que par les fréquentations de ses parents, son père était sur une base militaire où travaillaient des pilotes de différents pays. Ce cosmopolitisme lui permet de définir son éducation comme étant « très large » et comprenant « une très grande culture générale ». L'éducation scolaire a continué l'éducation familiale dans le sens de l'excellence : elle a toujours fréquenté des établissements scolaires publics (« à chaque fois, quand même, j'étais dans le bon établissement de la ville »), a été « une assez bonne élève dans une très bonne classe ». Ses parents ne l'ont pas aidée à faire ses devoirs, ne se sont pas investis dans l'école, malgré leurs grandes ambitions professionnelles pour leur fille (en particulier celles de sa mère). Sonia était « apparemment disciplinée », mais parvenait à échapper fréquemment au contrôle de ses parents, en particulier de sa mère, réussissait à faire « des choses en douce » et rusait souvent. Il y avait un certain décalage entre le niveau des aspirations des parents (de la mère) et ses résultats scolaires et professionnels : sa mère « voyait la chose qu'il fallait absolument que je sois... avocate internationale ou quelque chose, ce qu'on a appelé après une 'executive woman' pour être toujours certaine d'être tout à fait autonome (...). Ce que je ne suis absolument pas ! ». Les professions qu'elle a exercées ont été beaucoup plus modestes : réceptionniste, interprète, secrétaire bilingue et trilingue, puis « j'ai passé un diplôme de monitrice d'auto-école, j'ai travaillé en faisant la comptabilité, le code, la conduite. J'ai eu deux employeurs différents et depuis, je n'avais pas travaillé officiellement. » Elle a animé pendant des années les clubs de bijoux fantaisie, rédigé le journal mensuel du régiment de son mari, officier, passé par Saint-Cyr.

Elle attribue son déclin relatif à la crise traversée par la famille à un moment d'importantes décisions scolaires et professionnelles (ses parents divorcent quand elle a 18 ans) ; elle se considère rétrospectivement comme désorientée. C'est son parrain, un homme d'affaires, qui a eu une influence dans ses choix universitaires (Sonia opte d'abord pour une faculté de droit, qu'elle abandonne pour

entrer en faculté de lettres pour étudier les langues, anglais, allemand et russe), car elle était en conflit avec ses parents et privée de ressources (elle a dû financer seule ses études par des gardes d'enfants et du ménage). C'est dans ces conditions qu'elle a rencontré son mari, la mise en couple la conduisant finalement à l'abandon de ses études universitaires, sans diplôme d'enseignement supérieur.

Ce moment de rupture de trajectoire est très important pour comprendre les choix d'investissement éducatif de Sonia par rapport à ses enfants. Sonia a été déshéritée de fait, et son mari, d'origine plus modeste qu'elle, n'a pas de fortune familiale<sup>5</sup>. Dans ces conditions, l'éducation apparaît comme le principal héritage (*« Donc on leur dit que leur héritage, c'est leur éducation. Et après, à eux de... »*) – la transmission de la valeur symbolique des origines à travers les règles de conduite, mais aussi par la répétition d'un certain nombre de choix éducatifs de ses propres parents, l'éducation cosmopolite notamment : *« On essaie de les emmener depuis quelque temps tous les ans dans un pays étranger, dans une ville pour leur faire découvrir un peu l'Europe, donc il est évident qu'à cinq, ça fait des sommes assez faramineuses et qu'on part quinze jours, alors on leur dit : 'on fait des choix' »*. Le choix des prénoms de ses trois enfants (Anne-Elisabeth, Judicaël, Ronan) ou la place qui revient aux loisirs dans l'éducation sont perçus comme marqueurs de la différence et de la distance sociales, participant à la constitution d'un habitus de classe.

*En tant que jeune fille de bonne famille, je devais jouer au tennis, jouer d'un instrument de musique : j'ai fait du chant plutôt que d'un instrument de musique et, j'ai préféré pratiquer d'autres sports : j'ai fait de l'équitation : ça, ça me plaisait, donc ça allait. Il y avait des sports comme ça qu'il fallait pratiquer tout simplement parce qu'à l'époque, ça coûtait cher ! Donc étant donné que ça coûtait cher, seules certaines personnes pouvaient y avoir accès, donc c'était une façon de sélectionner.*

La diversité de ces occupations fait diminuer proportionnellement l'investissement scolaire.

## 1.2. Education donnée : des bonnes manières pour être à l'aise

Sonia définit elle-même l'éducation donnée à ses trois enfants (15, 9 et 6 ans) comme stricte et exigeante sur plusieurs points : elle se dit « stricte sur les bonnes manières » et veut que ses enfants connaissent tous les codes afin de ne pas être gênés dans certaines situations (comme son mari, d'origine plus modeste qu'elle, en a eu l'expérience). « Intransigeante sur le fait qu'ils ont d'abord des devoirs », elle déclare laisser à ses enfants le droit d'être des enfants mais seulement à certains

---

<sup>5</sup>. « Evidemment ma famille a de l'argent mais ce n'est pas moi qui vais hériter, c'est mon père, il est remarié, donc... de toute façon, c'est ma belle-mère qui héritera d'absolument tout, mon mari est d'une famille très modeste, donc... ». Ailleurs dans l'entretien, Sonia raconte que son beau père a d'abord été vendeur de voiture et avait ensuite monté sa propre société pour vendre des machines à écrire.

moments, deux soirs par semaine, par exemple, où ils peuvent « se lâcher », où elle « se retient de les reprendre » pour leur laisser un peu de lest. Elle est également exigeante par rapport à leurs capacités, par rapport aux obligations qu'ils peuvent avoir, par rapport à la religion, à leur famille, aux amis, et à l'entourage. L'équilibre entre « discipline » et « souplesse » est recherché dans cette famille pour ce qui concerne l'usage des médias (TV, internet...) : l'accès est conditionné par l'accomplissement des autres « priorités » - devoirs, musique<sup>6</sup>, rangement..., et n'intervient qu'en tant que « récompense »<sup>7</sup>. Le contrôle des fréquentations est aussi strict, la mère donne souvent son avis et les enfants, après leurs expériences, se rendent compte du jugement qu'ils estiment souvent très juste, de leur mère.

Les désaccords entre Sonia et son mari, qui ont porté déjà sur le choix des prénoms des enfants (Sonia réussissant à imposer sa tradition familiale), et qui portent surtout sur des questions d'éducation et qui tiennent selon Sonia à ce qu'ils ont eu eux mêmes des éducations différentes et viennent de milieux différents, se sont manifestés aussi sur l'éducation musicale, mais c'est l'éducation maternelle qui a pris à chaque fois le dessus. Désaccord aussi sur l'investissement scolaire ; c'est le père qui a le plus d'ambitions à l'égard de la fille, tandis que la mère se montre, à partir de son expérience, plus pragmatique, et envisage plus une conciliation de la carrière professionnelle et de la carrière familiale propre à une femme :

*Je lui ai expliqué très tôt que, en tant que femme, elle aurait toujours ce choix à faire, ça serait toujours une source de frustration et qu'il fallait qu'elle essaie de faire le choix le moins mauvais possible. Et choisir son métier aussi par rapport à ça. Son père la voyait saint-cyrienne, j'ai dit : ‘c'est ça, et si elle se marie avec un saint-cyrien, comme ça, vous serez à 800 km, pour faire les enfants, c'est pratique ! Pour les élever aussi ! Et finalement, quelqu'un va renoncer à la carrière et ça sera toi parce que ça ne sera pas lui !’ - Bon, c'est peut-être un peu réac comme discours, mais c'est quand même la vérité !*

La fille de Sonia, Anne-Elisabeth, qui a 15 ans et demi, est une bonne élève (ayant d'importantes capacités « j'arrive à avoir des moyennes potables mais en ne fichant rien mais ce qui s'appelle rien»), en 2nde, dans un lycée privé catholique de Strasbourg (la Doctrine Chrétienne) où les familles se connaissent quasiment toutes. Elle est une « littéraire », trilingue (anglais, allemand, français et latin), prend des cours de grec et d'espagnol par correspondance, et a envie de faire une prépa de lettres. Ses choix pour son devenir professionnel ont évolué sous l'influence parentale (ils lui ont montré les bons et les mauvais côtés de certaines professions qu'elle envisageait éventuellement), mais aussi avec les conseils de son parrain qui l'a vivement incitée à faire une hypokhâgne et à préparer l'Ecole Normale Supérieure. Passionnée par la danse, essentiellement classique, (elle en fait

<sup>6</sup>. Les différentes activités (danse, musique...) continuent à chaque déménagement afin d'assurer une certaine continuité dans les pratiques, malgré la mobilité géographique.

<sup>7</sup>. «Toujours le même principe, il y a d'abord ce que l'on doit faire et après, quand on a tout fait, on peut... Il faut une certaine cohérence ! » .

depuis le CM2), elle est prête à lui sacrifier d'autres activités, les sorties et surtout la télévision, qui ne l'intéresse pas. Elle prend également des cours de piano depuis qu'elle est toute petite (4 ans).

Même si elle met en avant certaines difficultés rencontrées lors des différents déménagements : « *à chaque fois qu'on déménage, tout le travail, entre guillemets, est à refaire. Donc, il faut déjà connaître les lieux, les professeurs, savoir comment prendre les professeurs, les autres élèves. Savoir se faire des amis, savoir lesquels ne pas fréquenter pour ne pas qu'ils aient de mauvaises influences sur le travail* », elle ne se voit pas habiter très longtemps dans une même ville parce qu'elle n'a pas été habituée à cela. Cette mobilité géographique lui donne l'occasion de « *faire le tri entre les bons et les mauvais amis* », et elle essaie de conserver des liens (courriers, visites) avec ses amis des autres villes. Des désaccords peuvent survenir avec ses parents, avec son père au sujet des garçons, avec sa mère plutôt pour les tenues vestimentaires car toutes deux n'ont pas les mêmes goûts, mais ils sont plutôt rares surtout avec sa mère et elle a appris à prendre son père « *par le bon côté* ».

Anne-Elisabeth va à l'église (la Chapelle militaire) par tradition, et juge cela normal parce que sa famille est catholique, mais sans y adhérer vraiment (« *j'y vais parce que je n'ai pas le choix en fait ! Si je pouvais m'en dispenser, je le ferai volontiers* »). Elle considère que l'éducation qu'elle a reçue est assez diversifiée, sa mère donnant « *une éducation correcte, savoir se tenir à table, savoir parler correctement* » et son père « *étant plutôt du genre à nous apprendre des mots d'argot, à nous apprendre comment balancer des noyaux d'olive en atteignant la cible* », et lui permet d'être « *à l'aise dans tous les milieux sociaux* » ; elle rapporte de manière évidente le discours parental. Elle met en avant son appartenance au milieu militaire (déménagements à répétition, des différences de grades...) plutôt qu'à un milieu supérieur ou « *bourgeois* ».

## **II. CLASSES MOYENNES OU L'EDUCATION COMME VOCATION**

### **II .1. Une famille en situation de mobilité sociale ascendante**

L'histoire sociale de la famille de Claudette et de Serge est marquée par deux faits de mobilité, l'un étant l'ascension socioprofessionnelle, avec le passage d'un milieu ouvrier et populaire à un statut de profession intermédiaire (instituteur, infirmier), et l'autre étant « l'assimilation » de deux familles d'immigrés, d'origines italienne et algérienne du côté des pères, dont ils sont les descendants à la seconde, voire la troisième génération. Le récit de l'histoire familiale enregistre différemment ces deux événements : ce sont l'école et les études qui jouent un rôle déterminant dans le changement de statut du couple, alors que les particularités culturelles, voire religieuses attachées à une origine étrangère sont occultées ou refoulées, n'étant évoquées qu'à titre de curiosités et sans véritable signification pour l'identité de la famille. Le rapport à l'école, au livre et la passion pour la « formation » des autres apparaissent de manière symbolique au centre du récit. Il est assez significatif dans ce contexte que la définition que Claudette donne de l'éducation soit « la transmission des valeurs, pas forcément

religieuses ».

Le récit de l'histoire familiale passe en revue les rapports de proximité ou de distanciation qui unissent ou séparent les différents membres de la famille. Il n'est pas toujours facile de comprendre ce qui est à l'origine des rapprochements ou des distanciations – les ruptures et recompositions familiales (les divorces), les différences de niveau culturel (« l'ennui ») ou la solidarité manifestée ou manquée dans certaines situations (par exemple pour aider les parents âgés). Parfois est invoquée une incompatibilité de valeurs (avec la grand-mère qui n'aimait pas travailler). Les réseaux d'amitié, bien que présents, sont peu présentés, car il ne leur est pas attribué un véritable rôle dans l'éducation. Claudette évoque cependant l'existence d'un « mentor » qui aurait contribué à la sortie de Serge de sa condition d'origine – un ami de jeunesse et sa famille l'ayant encouragé dans ses études.

### **II.1.1. Education reçue : un héritage décalé**

La position occupée par Claudette dans la configuration familiale peut être repérée assez facilement à travers plusieurs symétries établies par elle-même. La manière de rationaliser l'histoire familiale et de lui donner un sens est influencée par une vulgate psychologique propre à son milieu professionnel. Il y a d'abord la symétrie des origines familiales, populaires et étrangères de Claudette et de Serge. Ensuite, il y a l'explication que donne Claudette du choix de ses deux maris, par comparaison avec sa mère : comme elle, Claudette a choisi d'abord un partenaire qui lui était culturellement inférieur et à côté duquel elle s'ennuyait (« j'avais pris le même homme que ma mère »), pour vivre ensuite avec un second conjoint qui était de six ans plus jeune qu'elle, la même différence d'âge qui existait entre sa mère et son père. Malgré ces chiffres fatidiques (deux mariages, même différence d'âge dans le couple), on aperçoit la distance qui sépare Claudette de sa mère, car Claudette a divorcé plutôt « dans le bon sens », son second mari correspond à ses aspirations sociales et est donné en exemple de bonne éducation.

D'autres symétries sont établies entre d'une part le père de Claudette, ouvrier qui aimait beaucoup former des jeunes, et Serge, cadre infirmier formateur, et d'autre part entre les parcours scolaires presque identiques (y compris dans les accidents) de Claudette et de sa fille, Karine, devenue conseillère en formation<sup>8</sup>, ce qui réunit finalement les membres adultes de la famille actuelle autour de l'école et de la formation.

Dernière symétrie marquante, la manière autoritaire dont les mères de Claudette et de Serge auraient dirigé leurs ménages. C'est plus particulièrement le cas de la mère de Serge, sur qui cette éducation aurait laissé des traces – il est en psychothérapie depuis quelque temps -, tandis que Claudette considère l'éducation reçue de la part de ses parents plutôt comme libérale. Claudette elle-

---

<sup>8</sup> Au moment de l'entretien; elle s'est retrouvée au chômage par la suite.

même se considère libérale dans l'éducation qu'elle donne à ses enfants (sans utiliser le mot, elle parle d'« ouverture d'esprit »), bien qu'il y ait eu des différences importantes entre la manière dont elle s'est occupée de l'éducation de ses deux enfants.

L'« ouverture d'esprit » (libérale) est désignée comme la première valeur héritée. Si cela est évoqué en particulier par rapport à la vie affective et sexuelle, la signification qui lui est attribuée est plus large. Elle n'est apparemment pas perçue en contradiction avec le contrôle ou la discipline qui étaient probablement imposés dans la famille sous d'autres aspects. L'« ouverture d'esprit » peut être entendue aussi dans le sens du rapport de confiance établi entre parents et enfants qui témoigne finalement d'une « bonne éducation », sans contrôle permanent et sans grand discours mobilisateur. Dans ce sens, Claudette dit ne pas avoir fait l'expérience de conflits et de violences dans sa famille, un comportement pacifique qu'elle a reproduit par la suite.

La solidarité envers les pauvres figure en seconde position, et on peut ajouter dans le même ordre l'exemple personnel du travail qui, sans être nommé directement comme une valeur, indique un mode de transmission des plus efficaces : il est inconcevable de ne pas travailler, de ne pas aimer travailler.

La lecture, le livre (et, implicitement les études, le travail intellectuel) sont aussi parmi les valeurs héritées, même si l'objet pouvait être à l'origine des plus modestes : le père ouvrier immigré qui lisait tous les jours le journal, ou Claudette qui préfère la lecture d'un roman policier aux émissions de télévision sont des exemples de surinvestissement symbolique de la lecture par rapport à d'autres consommations culturelles considérées moins légitimes (télévision, jeux vidéo). C'est surtout le comportement populaire « type » - regarder pendant des heures des « inepties » à la télévision – qui est stigmatisé par Claudette, qui l'identifie dans le comportement de son premier mari et a peur de le voir transmis à sa fille.

La dernière valeur mentionnée est la sociabilité, « l'ouverture envers les autres », l'amitié – être entouré de nombreux amis était aussi bien le mode de vie de ses parents que de sa famille aujourd'hui.

### **II.1.2. Education donnée : la transmission d'un modèle éthique**

Entre l'éducation reçue et l'éducation donnée, on observe quelques changements: les valeurs transmises, qui font partie de l'héritage familial, font fonction de modèle éthique explicite - et il s'agit essentiellement du rapport à l'école et au travail, auquel s'ajoute une certaine tolérance morale et une forme de sociabilité (« esprit d'ouverture », « ouverture vers les autres ») à l'égard de certains écarts de la norme (abandon provisoire de l'école, consommation occasionnelle de drogues douces). D'autres valeurs sont évoquées dans l'ordre d'un modèle de conduite – bien se comporter dans une visite, aider à mettre ou à débarrasser la table et faire la vaisselle (Claudette aurait reçu des félicitations pour le

comportement de ses enfants dans de telles occasions). Enfin, plusieurs valeurs appartiennent à une catégorie à part, celle des tabous, des interdits : le respect de l'autorité parentale (ne pas lever la main sur ses parents, ne pas les insulter) et le respect des normes fondamentales de la société – ne pas mentir, ne pas voler. Il s'agit ici de valeurs à portée universelle, constitutives de la socialisation des enfants, et par où passent les frontières qui les défendent des éventuelles mauvaises « influences » et « fréquentations ».

Les différences entre l'éducation de la fille aînée et du fils sont dues à la fois à l'âge des parents et des enfants, au sexe des enfants, à la configuration familiale (Karine a été éduquée en grande partie aussi par son beau-père, tout en gardant ou plutôt en reprenant contact avec son père). Par son parcours et par son attachement particulièrement fort à sa mère, Karine est présentée presque comme une copie de Claudette : Claudette juge elle-même l'éducation qu'elle a donnée à sa fille comme plus stricte, la justifiant par ses appréhensions des effets du divorce. Le fait d'avoir suivi la même filière scolaire, d'avoir redoublé presque au même âge que sa mère, etc., ainsi que le fait d'avoir été « surprotégée » par elle la placent dans un rapport de dépendance qui inquiète Claudette dans une certaine mesure. Très attachée à l'école (ce qui la différencie de son frère), où elle travaillait au moment de l'entretien en tant que conseillère en communication et formation, Karine apparaît, selon le récit de Claudette, inscrite plutôt dans une logique de reproduction « simple » du modèle éducationnel familial.

Les représentations de Karine sur sa propre histoire familiale font penser à une « vocation familiale » dont elle se sent porteuse et à une « mission » qui lui reviendrait dans cette histoire : elle souhaite avoir des enfants très tôt, les élever de la même manière dont elle a été éduquée, parfaire la reproduction familiale et lui donner de l'équilibre dans la continuité.

## **II.2. Une famille séparée en contexte d'ascension**

Le parcours familial est en mouvement ascensionnel, Florence et son ex-mari proviennent de milieux populaires mais font aujourd'hui plutôt partie des classes moyennes gennevilloises. Employés municipaux, usagers des structures culturelles de la ville, cette famille est bien implantée dans la ville. Cependant, si la situation de l'ex-mari paraît très stable, celle de Florence l'est moins. Divorcée, titulaire depuis peu, Florence a connu de longues périodes d'incertitude quant à son avenir. Son parcours de vie permet de saisir des modalités qui construisent les frontières entre groupes sociaux.

### **II.2.1. Une « éducation » traditionnelle**

Ses parents, surtout sa mère, étaient catholiques pratiquants. Florence a été baptisée et a fait sa communion, en revanche elle n'a pas fait baptiser ses enfants, son mari étant « complètement athée ». Florence a reçu une éducation plutôt stricte où le dialogue entre les parents et les enfants était très rare, voire inexistant. Ce que les parents ont transmis, ce sont surtout des valeurs morales, mais pour Florence, même si cela était évidemment important, cela n'était en fait qu'un minimum, car pour elle, ses parents (et c'est ce qu'elle leur reproche) reproduisaient ce qu'ils avaient eux-mêmes vécu sans se poser de questions :

*Moi j'ai l'impression qu'on a été élevés mais pas éduqués. Je sais pas si je suis... Mes parents se sont mariés, ont fait des enfants, les ont élevés. En fait, je crois qu'ils se posaient moins de questions que moi je me pose. Ils m'ont transmis des choses, je m'en rends compte maintenant, mais sur le moment c'était... on m'apprenait en fait les choses essentielles quoi 'tu ne voleras point, tu ne mentiras point' (rires), tu vois voilà, c'était respecter les autres, ouais ne pas voler, c'était aller à l'église, j'ai été baptisée, j'ai fait ma communion. Ils m'ont transmis ce qu'eux on leur avait déjà transmis, mais sans se poser, je pense, de réelles questions. Ils ont transmis ce que eux avaient déjà [...] Quelque chose de très bien, je trouve, maintenant je le dis, le minimum quoi pour notre équilibre des choses que je transmets aussi à mes gamins. Ça veut dire déjà se respecter soi-même. Et puis à partir de là tu te respectes, tu respecteras les autres. C'est un minimum.*

Par ailleurs, ce qui est important aujourd'hui pour elle, ne l'était pas pour ses parents, notamment la réussite scolaire et les activités péri-scolaires. Ce qu'elle regrette, c'est qu'en dehors des valeurs morales primaires, ses parents ne lui aient pas transmis de savoirs et de savoir-faire ; ils ne lui ont pas non plus transmis de « passions » particulières :

*On ne m'a pas transmis de savoirs, par exemple, tu vois, ça m'a manqué un petit peu. Je m'en suis rendue compte plus tard quand j'étais au lycée parce que j'ai été avec d'autres élèves qui eux ou elles avaient des repères, par exemple quand il y avait des recherches à faire, ils disaient : 'tiens j'ai cherché ce week-end dans la bibliothèque de mon père', c'est là où je me suis dit 'ben oui chez nous il n'y a pas de livres' par exemple, on n'a jamais lu. Donc, comme j'étais dans un tout petit village, il n'y avait pas de bibliothèque non plus, je n'aimais pas lire et je ne savais même pas qu'on pouvait lire comme ça, je l'ai découvert très tard, il y avait certainement une bibliothèque à l'école, je ne m'en souviens pas, j'ai eu quelques petits bouquins mais c'est ma tante qui me les donnait, bibliothèque rose, mais je n'ai pas des gros souvenirs de lectrice.*

## **II.2.2. Se démarquer complètement de l'éducation reçue**

Florence fait une nette différence entre l'éducation qu'elle a donnée à sa fille aînée Coralie et aux deux suivants (le prénom de Coralie est cité deux fois plus dans l'entretien que les autres). Florence revient souvent sur sa relation difficile et conflictuelle avec sa fille. En effet, Florence a eu sa première fille assez jeune, et elle voulait alors se démarquer complètement de l'éducation donnée par ses parents. Elle s'appuyait sur des livres de psychologie, mais ne savait pas toujours comment faire avec sa fille. Elle reproche aussi à son ex-mari de ne pas l'avoir suffisamment aidée. Elle décrit ainsi sa fille comme « une enfant tyrannique » et gâtée, « hyper difficile », les comportements différents des parents à son égard ayant probablement contribué à la séparation du couple.

*Je ne savais pas lui dire non, ... je négociais jusqu'à que tant qu'elle gagne, et elle gagnait. (...) j'aurais préféré lui mettre une bonne fessée et je n'osais pas parce qu'il ne fallait pas taper, donc je ne tapais pas mais ça devait transpirer chez moi, donc j'avais des gestes où elle me crispait. Et quand Pierre rentrait le soir, je lui disais 'écoute Pierre, Coralie a vraiment été très difficile' (...) et lui c'était 'Mon bébé' et il lui tendait les bras avant de me dire bonjour, et donc il y a une rivalité, enfin moi je l'ai vécu comme ça. Je savais que ça ne venait pas de l'enfant, que ça venait de nous parents. Et petit à petit, lui il passait pour Zorro et moi j'étais la maman qui sévit. (...) moi j'attendais du père une aide, qu'il prenne le relais, ... et en fait pour moi il faisait tout le contraire. (...) Donc papa c'est celui qui ne punit pas, maman elle essaie mais de toute façon comme papa n'est pas d'accord avec maman, ben je deviens une enfant despote. Donc Coralie, c'était une enfant despote.*

Florence distingue l'éducation qu'elle a donnée à son aînée de celle donnée à ses deux autres enfants, elle a eu beaucoup moins de conflits avec les derniers. Après la séparation avec son mari, Florence a commencé à faire du théâtre et a remis progressivement en question sa position de mère de famille .

*Je pouvais en tout cas rencontrer des gens, même si j'avais des copines qui venaient boire le thé mais ce n'était pas pareil, ça c'était des gens que je choisissais, donc j'ai commencé à sortir, après le théâtre à aller au restaurant et commencé à revendiquer le fait que je pouvais être autre chose qu'une maman.*

Dans la famille le dialogue est valorisé ; les enfants demandent à leur mère de justifier les règles imposées, justifications qu'elle n'arrive pas toujours à donner ou qu'elle ne veut pas donner. Elle contrôle le choix des émissions de télévision, des activités extra-scolaires, des livres, etc. Même si elle leur laisse le choix de leurs relations amicales et amoureuses, elle ne les cautionne pas, et fait preuve d'une vision assez conservatrice.

Florence et son ex-mari ont toujours favorisé les activités extra-scolaires. Ce sont eux qui les choisissaient pour les enfants quand ces derniers étaient petits. Pour elle, ces activités sont importantes, non seulement pour donner à ses enfants une certaine « ouverture d'esprit », mais aussi parce que durant sa jeunesse, elle ne pouvait pas en profiter (*« c'est certainement pour moi aussi parce que je n'ai pas eu du tout d'ouverture à ce niveau là »*).

Thomas, le fils de Florence, qui a 15 ans, est dans un collège privé; il se définit comme un élève sage, qui ne parle pas beaucoup en cours, ne répond pas aux enseignants ; s'il lui est arrivé d'avoir à faire des heures de colle, c'est assez rare. Il est rarement dissipé, et ses copains ont le même type de comportement que lui, plutôt discret. Il se considère comme un élève moyen, ou « plutôt bon » ; il a 13 de moyenne générale. Pour Thomas, un « *bon* » enseignant est quelqu'un qui explique bien, tout en ayant de l'humour. Selon lui, les enseignants ne s'investissent pas assez, « ils s'en foutent un peu », et donnent trop de devoirs. Il est pour Thomas important d'apprendre et d'avoir de bonnes notes à l'école ; l'école revêt pour lui un caractère obligatoire, qui ne comporte que peu de points positifs. Si Thomas dit avoir autant de copains que de copines, peu de prénoms féminins sont inscrits sur la liste d'amis qu'il établit. Il a peu de copains et la majorité sont du collège, bien qu'il ait quelques copains « d'ailleurs », de ses activités principalement, la musique. Il dit bien qu'il y a des différences de « style » entre les uns et les autres, mais a du mal à préciser « *on ne parle pas des mêmes choses* ». Il va davantage chez ses copains qui habitent des pavillons, ce qui leur permet de sortir dans le jardin, qu'il ne les reçoit chez lui (*« chez nous il n'y a rien à faire »*). Il éprouve une certaine honte de son lieu d'habitation, de son appartement, trop petit, et de son quartier.

En ce qui concerne l'éducation qu'il reçoit, il perçoit ses parents comme « bien », « sympa » ; ils le tancent lorsqu'il fait des bêtises, mais il est possible de discuter avec eux : il sait que, s'il a des ennuis, il peut leur parler, il leur fait confiance ; cependant, il ne leur parle que peu de ses copains. C'est plutôt eux qui l'interrogent –*« ça me soule un peu »*- que lui qui leur raconte ses histoires *« Il y a des trucs dont je ne leur parle pas »*. Il partage quelques activités avec eux, le cinéma avec sa mère, des sorties avec son père, et ses parents l'aident parfois à faire ses devoirs s'il a des difficultés. Il considère ses parents comme « *justes* », ils ne se fâchent pas quand ce n'est pas à son avis nécessaire. En fait, il adhère aux règles établies, et s'il lui arrive d'en enfreindre quelques unes temporairement (rentrer avec un peu de retard, ne pas ranger sa chambre, etc.), il ne conteste pas vraiment la manière dont il est éduqué. Ceci dit, il n'accepte pas toutes les injonctions parentales, a arrêté le piano que son père l'avait un peu obligé à apprendre et maintenant apprend la guitare.

Thomas note bien la différence des rôles entre sa mère et son père dans son éducation : c'est sa mère qui rappelle le plus souvent les règles. *« Mon père il me voit moins souvent, enfin il s'occupe moins de moi par rapport à ma mère (...) ; il est plus pour qu'on sorte ensemble et tout, pas pour qu'il m'engueule ou des trucs comme ça. Donc c'est plus ma mère qui m'engueule »*.

### **III. CLASSES INTERMEDIAIRES ET EXPERIENCE DE LA VIOLENCE**

#### **III. 1. Une « famille modeste montée à Paris »**

##### **III.1.1. Education autoritaire**

François F., dont les parents étaient métayers, a passé son enfance à la campagne, et il trouve péjoratif le mot « paysan ». La famille était nombreuse, composée de six enfants, quatre garçons et deux filles, lui étant le 3ème. Sa mère n'a pas travaillé en dehors de la ferme. Ses parents ont fréquenté l'école et savaient lire et écrire. Un seul des frères de François est resté à la ferme, les autres travaillent dans le secteur public. François se dit plus proche de ses deux sœurs que de ses frères, les liens sont renforcés par le fait que ses deux sœurs sont également marraines de ses enfants, et sa fille, Alice, porte le même prénom que sa sœur. François a poursuivi sa scolarité jusqu'à la classe de 4ème, sans passer son certificat d'études. La réussite scolaire ne constituait pas une priorité pour ses parents qui voulaient voir leurs enfants « être sortis d'affaires », c'est-à-dire qu'ils aient chacun un métier pour pouvoir assumer les responsabilités d'une vie autonome. François se souvient surtout de la sévérité éducative : humiliations des élèves par les professeurs, toute-puissance des professeurs, absence de dialogue. Impressionnée par les professeurs, sa mère sanctionnait ses mauvais résultats scolaires par des châtiments corporels « parce que cela se passait comme ça à l'époque ». La famille ne partait jamais de la maison. Pendant les vacances, François comme ses autres frères et sœurs, aidait aux travaux de la ferme. La messe dominicale faisait partie d'un rituel bien établi et François se sentait obligé d'y participer tant qu'il était encore chez ses parents. Il se dit un « peu croyant parce que ces choses là ne s'effacent pas comme ça », mais non pratiquant. Pour l'éducation religieuse des enfants, il a laissé sa femme « prendre les devants » jusqu'à ce que les enfants fassent leur confirmation. Il a retenu de l'éducation reçue de ses parents les grands principes moraux comme être honnête, la valeur du travail (« suer pour gagner son pain », respecter les autres et se faire respecter, respecter l'autorité (école, lois, règlements), respecter les aînés. Cependant, il déplore le fait qu'il n'existe pas de dialogue entre parents et enfants. Il y avait ainsi deux univers bien différenciés qui fonctionnaient sur le modèle « les adultes entre eux et les enfants entre eux ». Les enfants n'avaient pas le droit de « se mêler de la conversation des grands », ni de mettre en question les décisions prises pour eux par les parents. C'est son père qui l'avait placé en apprentissage dans la boulangerie, alors que lui s'intéressait plus à la mécanique.

Le repas dominical était le moment où parents et enfants déjeunaient à la même table alors que les autres jours de la semaine, les enfants prenaient leur repas d'abord, les parents ensuite. Il interprète cela comme une « erreur » qu'il n'aura de cesse de ne pas répéter avec ses enfants et s'énerve du fait que son fils préfère grignoter devant la télévision au lieu de partager le repas avec ses parents.

La situation socioéconomique de la famille n'autorisait « aucune folie ». Les enfants ne

recevaient de cadeaux qu'à Noël. Les vêtements étaient portés « jusqu'à l'usure extrême. Il n'y avait pas de place pour le luxe et la fantaisie comme maintenant ».

Ses amis d'enfance provenaient du même village que lui ou de la même école. Les amis, de même milieu social que lui, étaient admis à la maison uniquement le mercredi après-midi. C'était alors un temps de loisirs pendant lequel ils jouaient ensemble. François garde de ces activités bucoliques des souvenirs nostalgiques : pêcher dans les rivières, courir à travers les champs, capturer des oiseaux.

Marie-Anne F., la femme de François, fait partie d'une fratrie de 3 enfants. Sa mère travaillait avec son père dans le magasin familial. Elle décrit sa mère comme une « femme de tête qui avait du caractère » et qui l'a beaucoup influencée, lui apprenant des valeurs de combativité (« ne pas se laisser faire dans la vie », « ne pas ménager sa peine », « avoir toujours du courage et de la persévérance »). Sa mère l'a également initiée à certaines valeurs féministes : « une femme doit s'assumer seule et ne pas compter sur un homme » ou « une femme a les mêmes capacités qu'un homme ».

Elle parle peu de son père et dit n'avoir pas eu de bons rapports avec lui. Apparemment, le père était violent avec ses enfants et dialoguait peu avec eux. Elle revient à plusieurs reprises sur la violence au sein des familles comme facteur déstabilisant pour les enfants. Elle évoque ce sujet de façon générale mais sans faire référence à sa propre histoire.

Ses parents lui ont donné une « bonne éducation de base », c'est-à-dire qu'elle « devait toujours bien se tenir » dans l'objectif d'« être acceptée partout dans la société ». Parmi ces principes de base, elle retient la politesse, la courtoisie, se montrer aimable, ne pas avoir un langage grossier, bien s'habiller.

Sa famille est catholique, et la pratique religieuse comptait beaucoup à la maison. Marie Anne a tenu à ce que ses enfants reçoivent une éducation religieuse. Elle reconnaît qu'il s'agit là d'une valeur importante pour elle, et même si « cela n'est plus à la mode, la religion constitue une base pour les enfants ». La religion lui a procuré un profond réconfort lors des périodes difficiles de sa vie. Elle fréquente l'église, surtout au moment des fêtes religieuses et, en dehors de ces périodes, elle se contente de prières quotidiennes chez elle.

Marie Anne a poursuivi sa scolarité jusqu'à la 3ème et a obtenu le certificat d'études, puis a travaillé dans une mairie. Très bien classée pour le concours des PTT, elle a choisi son affectation dans la région parisienne et a connu son mari, qu'elle avait apprécié car il était « sérieux, gentil et travailleur ».

### **III.1.2. Education donnée : prendre une revanche sur ses origines**

Absent de la maison en raison de son travail, François, qui est chauffeur routier, a « fait reposer la charge de l'éducation des enfants plus sur les épaules de Marie Anne ». Il en a ressenti une certaine culpabilité surtout lorsque les enfants étaient plus jeunes et a décidé d'être plus présent lorsque son fils aîné a eu 12 ans. Les dangers, surtout la drogue, auxquels les jeunes adolescents étaient exposés lui faisaient peur et il s'est montré très vigilant sur les fréquentations de ses enfants - il demandait à rencontrer les parents des amis de ses enfants avant de les recevoir à la maison.

François a tenu et tient à ce que ses enfants « aillent le plus loin possible à l'école ». Lorsque Cédric (fils aîné) a obtenu son baccalauréat, il l'a ressenti comme une « revanche » sur ses origines sociales. Le milieu universitaire lui était inconnu ; ce sont ses collègues de travail qui lui ont fait prendre conscience du caractère prestigieux du cursus emprunté par son fils (Paris Dauphine). Il explique la réussite scolaire de ses enfants par l'éducation « ferme mais non pas sévère » qu'il leur a donnée, par des rapports moraux et psychologiques créés avec eux (leur faire confiance, leur faire prendre conscience de la chance que leurs parents n'ont pas eue, des sacrifices faits pour eux). Le père pense aussi à la « chance » qui a favorisé ses enfants. Même s'il se fait des soucis pour le fils cadet qui n'a pas encore un projet professionnel défini, il n'en reste pas moins optimiste et finit par dire « il arrivera à s'en sortir comme les deux autres ».

La naissance de ses trois enfants a comblé Marie Anne dans tous les domaines. Accusée par son mari de « trop les couver » et de les gâter, elle a demandé l'avis des pédiatres et des professeurs des enfants, en consultant aussi des magazines grand public sur l'éducation des enfants, cherchant des éclairages pour trouver le « juste milieu ».

Marie Anne a toujours voulu que ses enfants ne se singularisent pas comme des « jeunes de banlieue, avec l'accent des banlieues ». Aussi, elle les a inscrits dans des activités culturelles (peinture, musique) qui avaient lieu à Paris pour que « les enfants voient autre chose que la banlieue ». Marie-Anne s'est beaucoup investie aussi dans la scolarité de ses enfants. C'est elle qui assistait aux réunions de parents d'élèves alors que son mari se montrait assez intimidé par le milieu enseignant. De même, elle était soucieuse d'aider au maximum ses enfants lorsque ses derniers rencontraient des difficultés dans certains apprentissages et a recherché des cours de soutien pour Alice et Pierre. Elle a également insisté pour que les enfants maîtrisent au moins une langue étrangère.

Elle dit ne pas avoir rencontré de difficultés majeures avec ses deux premiers enfants, mais le dernier « a eu la tête plus dure. Pour lui, c'était plus difficile d'apprendre et d'aimer l'école. » Ni Marie Anne, ni François n'ont donné de consignes à leurs enfants quant à leur orientation professionnelle. Ils ont pris en charge tous les frais d'études de leurs enfants, ne leur demandant

comme contrepartie que la réussite<sup>9</sup>.

Marie-Anne ne pense pas qu'il y ait eu des sujets tabous à la maison. Tous les thèmes étaient abordés, y compris les « plus difficiles et délicats comme le préservatif, le SIDA ou l'avortement ». Elle pense qu'avoir abordé ces sujets frontalement a permis de responsabiliser ses enfants, notamment sur leur vie sexuelle. Ayant demandé à ses enfants de tout lui confier, elle était arrivée à un conflit avec sa fille adolescente, qui l'avait accusée d'intrusion dans sa vie.

Marie Anne comme François ont appris très tôt à leurs enfants à économiser. « Il faut qu'ils se mettent à l'abri. On ne sait pas ce qui peut arriver. » Ils leur ont ouvert des comptes d'épargne, puis leur ont appris la gestion du budget avec leur argent de poche d'abord, puis avec les « jobs » qu'ils effectuaient pendant les vacances.

Comme son mari, Marie Anne pense qu'elle s'en est « bien sortie» par rapport à ses parents, ayant un meilleur niveau de vie que le leur, et ayant accès à des biens culturels multiples (voyages, vivre ailleurs que son lieu d'origine) ; de plus, elle a donné une « meilleure éducation » à ses enfants. La trajectoire de ses enfants constitue un « honneur », une « fierté », une surprise inattendue. Elle résume le tout en termes de « progrès considérable».

Cédric, le fils aîné du couple, qualifie l'éducation qu'il a reçue de « souple mais très cadrée ». Pouvoir dialoguer avec les parents en cas de désaccord « ne voulait pas dire qu'on pouvait faire n'importe quoi comme sortir sans permission, ne pas respecter les horaires, regarder les films que l'on voulait sans leur accord, fumer un joint.» Il déplore que ses parents, surtout sa mère, aient trop voulu contrôler ses relations amicales : « si un copain ou une copine ne leur plaisaient pas, ils demandaient à ce qu'ils ne viennent plus à la maison. Sur ce point, pas de discussion possible. Cela s'est passé une ou deux fois. J'étais énervé et je continuais à voir ces amis en cachette ». Les sujets comme la politique, la vie de quartier, la vie de famille et les relations sociales étaient abordés à la maison. Par contre, l'éducation sexuelle et la vie affective semblent avoir été des sujets tabous (sujets discutés cependant entre la mère et la fille). Cédric se décrit comme n'étant pas « très porté sur le religieux » et son éducation religieuse, effectuée sous l'injonction de sa mère, qu'il juge comme « trop moraliste et doloriste », l'a profondément ennuyé.

Cédric pense avoir reçu une éducation « correcte » de ses parents. Il voudrait transmettre à ses futurs enfants beaucoup de principes de l'héritage familial (esprit de combativité, la valeur du travail, l'ouverture d'esprit, esprit de compétition, les notions de bien et de mal, le respect envers les parents), en excluant la religion. Il pense qu'il aura moins de problèmes qu'eux à évoquer des sujets liés à la

<sup>9</sup>. Il serait sans doute possible de développer l'analyse des entretiens et de mieux comprendre pourquoi les parents ne donnent pas de consignes à leurs enfants, souvent sous prétexte de « liberté ». S'ils disent que les enfants devraient choisir eux-mêmes, cela peut être parfois à cause du peu de connaissances qu'ils ont du système d'enseignement ou du marché du travail, le manque de capital culturel et social expliquant l'instauration de certaines frontières entre générations.

sexualité et à la vie affective. Il voit une très grande reconnaissance à ses parents qui l'ont toujours soutenu financièrement pendant ses études et leur offre régulièrement des cadeaux comme des voyages ou des soirées au restaurant.

Cédric qualifie son parcours d'exceptionnel en regard des origines sociales de ses parents et grands-parents. L'ascension sociale et culturelle observée sur les trois générations est spectaculaire. Il pense avoir « fait beaucoup de chemin depuis la banlieue de Vaujours » et reconnaît que ce type de parcours « n'est pas donné à tout le monde ». Il reconnaît vivre dans deux univers qu'il serait difficile à faire se rencontrer. Il se dit solidaire des deux milieux et pense s'investir dans un programme de soutien aux jeunes des banlieues qui font des études dans les grandes écoles.

Le dernier de la fratrie, Pierre, est né en Seine Saint Denis, où il a poursuivi toute sa scolarité jusqu'au baccalauréat. Contrairement à son frère et sa sœur, il a un regard très critique sur sa scolarité ou plutôt sur la façon dont ses parents ont surinvesti l'idée de réussite scolaire. Il a rencontré des difficultés lorsqu'il était au collège et au lycée, et ses parents l'ont fait bénéficier de cours de soutien. Il pense s'être ennuyé pendant sa scolarité. Il se définit comme un « élève moyen mais parfois médiocre » et a évité de justesse le redoublement. Il est allé jusqu'au bac, « un peu sous la contrainte ». Il voulait faire des études d'arts plastiques ou travailler dans le domaine de l'humanitaire, mais ses parents ont voulu qu'il s'oriente vers un « vrai métier ». Ne sachant pas comment y accéder, il poursuit actuellement des études en sociologie. Jusqu'à présent, ses lettres de candidature auprès des ONG se sont soldées par des échecs. Pierre fait du bénévolat en distribuant des repas deux soirs par semaine dans une organisation caritative. La réussite des deux aînés semble avoir constitué pour lui plutôt un contre-modèle. Il se définit lui-même comme « humaniste », ne veut pas travailler « uniquement pour l'argent » (ici sont visés Cédric et Alice), mais pense « à améliorer le sort des autres et particulièrement de ceux qui souffrent. » Très critique envers ses parents, il pense que ces derniers ne lui ont pas inculqué cette notion de solidarité.

### **III. 2. Une famille en forte instabilité**

Alice B., 43 ans, se trouvait en grande difficulté au moment de l'entretien, avec un mari schizophrène et un fils placé à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

#### **III.2.1. Education reçue : un double modèle contradictoire**

La mère d'Alice était conseillère d'éducation dans un lycée technique de Paris. Les parents de celle-ci, inspecteur d'académie pour le père et directrice d'école pour la mère (« depuis des générations c'est l'éducation nationale »), vivaient en Tunisie. Alice leur rendait visite deux mois par an. Les parents d'Alice se sont rencontrés dans une école, où la mère était surveillante et le père élève, elle avait sept

ans de plus que lui.

Du côté de son père, « c'était une famille bourgeoise », le grand-père avait été chirurgien. Fils unique, le père d'Alice B. « n'a jamais rien fait de sa vie », ayant toujours été entretenu par ses parents. Le style de vie chaotique du père et les conditions de vie de relative pauvreté de la famille se trouvaient en contradiction avec l'éducation très stricte, sévère de la mère d'Alice B. et avec la position sociale élevée des grands-parents. Alice B. a un frère de deux ans plus âgé, leurs trajectoires sociales étant aussi à l'opposé que les styles de vie et l'éducation reçue de leurs parents : si Alice B. croit avoir suivi le « modèle » du père, refusant de faire des études, travaillant comme petite employée à la mairie, et menant un mode de vie désordonné, son frère « a fait l'unité informatique, il a fait un BTS et je ne sais pas quoi après », a éduqué de manière très stricte son fils, qui a fait des études brillantes (premier prix au conservatoire de violon, langues étrangères...). Le père d'Alice B. est décédé quand il avait une quarantaine d'années, et elle avait alors 22 ans ; la mère d'Alice B. est décédée l'année dernière, mère et fille s'étant réconciliées pendant les dernières années.

Les expériences familiales et éducatives d'Alice B. sont marquées avant tout par de grands contrastes : entre le statut social donné par la position des deux familles des grands-parents, maternels (directeur d'école) mais surtout paternel (chirurgien), et la précarité des conditions de vie à la maison des parents (pauvreté, sévérité, conflits, violences). Les enfants – Alice B. et son frère – subissaient de toute évidence les effets du déclin social de leurs parents<sup>10</sup>, ainsi que celui de l'équilibre précaire du couple : une mère plus âgée que son mari, plus investie dans son activité professionnelle que dans les occupations ménagères (« Ma mère n'a jamais été femme d'intérieur, le ménage elle n'en avait rien à faire »), et un père sans travail, « un peu olé-olé », vivant apparemment aux crochets de ses parents, fétard, avec de nombreuses liaisons extraconjugales, chaotique dans la vie de tous les jours...

La mère d'Alice B. avait été éduquée religieusement, toute sa famille était originaire de Lourdes, mais cette éducation n'aurait pas eu d'effets à long terme. La famille de son père était originaire de Suisse et protestante, le couple s'était marié au temple, sans faire baptiser par la suite ses enfants. Elle n'a pas reçu non plus d'éducation littéraire ou artistique : « on avait les livres, bien sûr, mais comme on n'avait pas la télé, moi le matin à l'école j'entendais mes copines parler des films qu'elles avaient vus, mais moi non, ben on n'avait que le choix de lire, donc moi j'ai lu. [Ce n'était que] pour m'occuper. » Pour ce qui concerne les tâches domestiques, elles revenaient en exclusivité au père : « C'est mon père qui faisait tout, le ménage, les courses, à manger, tout, puisqu'il ne travaillait pas. (...) J'ai jamais su si c'était mon père qui s'occupait de moi, si j'avais eu une nourrice, ou si j'étais à la crèche, et il n'y a plus personne pour me le dire, et je ne le saurais jamais. »

---

<sup>10</sup>. Les effets du déclin social peuvent être saisis en comparant le train de vie de leurs grands parents paternels et la reconnaissance sociale dont ils bénéficiaient chez eux avec les privations, la pénurie, les frustrations, et les violences.

En ce qui concerne la vie affective et l'éducation sexuelle : « C'est des discussions qu'on avait facilement, il n'y avait pas de tabous, et... je ramenais même des copains pour dormir à la maison, parfois dans la salle à manger, même dans ma chambre, et ça s'est toujours bien passé. » Par contre, la famille n'avait pas d'amis et peu de personnes les fréquentaient, « parce que comme mon père buvait, ma mère ne savait jamais dans quel état il serait, et il avait son propre monde d'amis au dehors. Ma mère était tellement « à 7h on mange », que si c'était pas prévu 2 ans avant qu'on invitait quelqu'un, et bien on invitait personne. J'ai jamais vu quelqu'un venir manger chez moi. »

### **III.2.2. Education donnée : reproduction ou malédiction ?**

Dans le tableau dressé par Alice B. des effets éducatifs de ses relations familiales, on observe d'abord la distance sociale entre ses parents, puis celle entre son frère et elle, comme d'autre part entre elle et son mari, en ce qui concerne les styles de vie et les modes d'éducation. D'autre part, il est ici aussi question des ressemblances entre les descendants et leurs ascendants, dont ils reproduisent le comportement : elle-même reproduit le comportement de son père, alors que son frère reproduit le comportement de leur mère ; son mari reproduirait à son tour le comportement de son père alcoolique et violent, bien qu'il ne le fut pas au début. Cette théorie spontanée et commune de la reproduction a l'avantage d'enlever, par sa fatalité, une partie de la responsabilité des acteurs et de relativiser leur culpabilité.

Alice B. tient son mari responsable pour les mauvaises expériences éducatives de ses enfants. Il ne s'intéressait pas à leurs devoirs scolaires, et surtout il a été très violent avec elle et avec les enfants, ce qu'elle met sur le compte de l'héritage paternel de son mari :

*C'est même pas dans l'éducation, c'est dans sa façon d'être, tout ce qu'on peut reprocher à son père, son père qui buvait, qui flanquait sa mère à la porte, en la battant, ben il a tout refait... un jour à midi il est rentré, et... il a toujours été plus ou moins coléreux, et puis il nous a tous foutus dehors avec les gosses, et c'est là que ça a commencé, « je vais tous vous tuer », enfin bon, c'était, donc après il s'est calmé, il a été hospitalisé, ça a été mieux, et après il a fait des dépressions.*

Son mari a eu une éducation religieuse, sa mère étant catholique, mais seul leur fils aîné, Vivian, a suivi le catéchisme. Le père emmenait aussi ses enfants faire du foot, une passion commune à l'origine d'un lien positif entre eux (« je crois que c'était le seul qu'il avait »).

Les règles de conduite sont considérées comme « souples », à part quelques tabous, comme le mensonge : « déjà il ne faut pas qu'ils mentent, parce que si je m'aperçois qu'ils mentent, alors là, c'est pas la peine... pour ce qui est de l'heure, on ne mange pas à heure fixe, et puis en général je suis assez souple... »

Les rapports entre le père et ses garçons sont décrits comme très conflictuels, seule la petite fille pouvant se permettre des remarques que le père ne tolérerait pas chez les autres. Actuellement, le père ne fait plus de crises, et suit son traitement médical « pour dédoublement de personnalité ».

Les principaux événements qui ont marqué la biographie de Sylvain sont à l'origine de ses « conduites à risque » (consommation d'alcool, cigarettes), ses conflits en famille (avec le père en particulier, mais aussi avec sa mère et son frère), son échec scolaire. Mais son discours a comme point de départ implicite son désir de se réhabiliter, d'avoir une nouvelle vie, et pour cela il prend comme repère explicitement son placement à l'ASE, dans un lieu de vie au sud de la France ; et la vision qu'il donne de son parcours est fortement marquée par l'analyse psychologique qu'il a suivie.

Il raconte la déviation de son parcours scolaire après les décès, intervenus peu de temps l'un après l'autre, de ses deux grands-mères, qui s'occupaient de lui comme des autres enfants de la famille, pour les repas et pour le suivi des devoirs scolaires. Les repas chez la grand-mère paternelle, où ils pouvaient se retrouver à dix au déjeuner, lui manquaient comme un moment de sociabilité et d'affection intenses. L'explication qu'il fournit de son abandon scolaire est en partie au moins construite avec l'aide de son éducatrice et du psychologue (le traumatisme affectif, la mauvaise compagnie).

Sylvain dit avoir été convaincu de l'intérêt du suivi psychologique en observant les effets du traitement sur son père et souhaite ne pas avoir à subir son sort : le père étant devenu une sorte de contre-modèle, sortir de sa propre crise est pour Sylvain l'enjeu de ne pas devenir comme son père. Il porte un jugement positif sur les effets de son placement à l'ASE et l'arrêt de ses « mauvais délires », dont il parle avec un certain détachement, un peu feint.

#### **IV. CLASSES POPULAIRES ET IMPORTANCE DU RESPECT**

##### **IV.1. Une famille d'ouvriers stables au Havre**

Pascale P., âgée de 45 ans au moment de l'entretien, a travaillé comme nourrice après avoir obtenu un CAP de comptabilité. Son mari (46 ans) travaille comme mécanicien (réparation navale). Ils ont trois filles : Jennifer qui a 18 ans et deux jumelles de neuf ans. A la naissance de ces dernières, elle a arrêté de travailler.

#### **IV.1.1. « L'éducation principale » reçue**

Elle est l'aînée d'une famille de quatre enfants (a une sœur et deux frères) ; les trois aînés étaient proches par l'âge, le dernier est de neuf ans plus jeune. Elle décrit l'éducation qu'elle a reçue à la maison comme étant centrée sur l'apprentissage de la politesse, le devoir d'écouter les parents, le respect des règles imposées, « être correct, à la maison et à l'extérieur ». Les horaires des sorties étaient assez stricts (jusqu'à 19 heures à 12-13 ans, s'assouplissant par la suite, avec l'âge). La famille a connu des difficultés économiques; le père qui travaillait au port autonome, ne gagnait pas assez d'argent et la mère avait dû commencer à travailler comme vendeuse quand les enfants étaient encore petits. C'est elle qui s'occupait de l'éducation des quatre enfants, le père étant souvent absent. Pascale P. considère ne pas avoir eu d'enfance ni d'adolescence à cause des difficultés matérielles de la famille, difficultés aggravées pour elle, en tant que sœur aînée (obligée d'aider sa mère pour les courses ou pour s'occuper de ses frères). Le style éducatif de ses parents, elle le juge rétrospectivement « bien », visiblement meilleur que celui des parents d'aujourd'hui qui laissent leurs enfants « traîner dans la rue », sans leur donner aucune éducation. Elle insiste sur le fait que l'éducation reçue était d'ordre général – la politesse, être « gentil », « correct à l'extérieur », « honnête aussi » : « C'est l'éducation principale... dire bonjour, au revoir, merci. Enfin, ça c'est l'éducation, après chacun a son caractère, mais pour moi le principal c'est ça, à mon avis. ».

#### **IV.1.2. Education donnée : connaître ses limites**

En ce qui concerne l'éducation qu'elle donne à ses enfants, par comparaison avec celle qu'elle a reçue, elle hésite, mais pense être moins stricte que ses parents : « Je ne sais pas trop. Je suis stricte par moments, mais moins. Je suis moins stricte qu'eux. Je vais crier un petit peu plus, je pense. Quand je vais [les] punir, au bout de 10 minutes elles sont de retour. » Le respect (du statut, de la qualité de parent) est la principale valeur éducative évoquée, c'est la condition au-delà de laquelle toute négociation entre parents et enfants devient possible : « Pour moi l'important c'est le respect. Si on dit non, puis on peut dire un petit oui derrière, mais l'important c'est le respect. » La limite qui est posée est celle des gros mots et des insultes, le vocabulaire tabou qui peut s'insinuer dans les situations (jeux, plaisanteries) lorsque les frontières entre parents et enfants risquent de tomber : « on n'est pas des copains, des copines, on peut rigoler, mais il y a des limites de paroles ».

La vie au quotidien à la maison est scandée par les horaires scolaires des enfants et ceux de travail du mari, la famille est en mesure de se réunir à midi pour le déjeuner. L'accompagnement des enfants semble assez strict ; la mère conduit les petites à l'école, les recherche à midi pour déjeuner à la maison, les reconduit dans l'après-midi pour ensuite les rechercher en fin de journée. Cependant, la mère ne se sent pas en mesure de décider des orientations scolaires de ses enfants. Ces orientations font l'objet de discussions dans la famille, des discussions aussi ouvertes que celles que Pascale avait

eues avec sa mère, à qui encore aujourd’hui elle demande conseil si elle en sent le besoin.

Les enfants ne semblent pas participer beaucoup aux tâches ménagères, profitant de la disponibilité de leur mère (« c'est maman qui fait la vaisselle, sauf de temps en temps la grande. Sinon, elle essuie ou elle débarrasse la table »). Les filles plus jeunes, bien qu'elles aient copains et copines, ne sortent pas pour jouer dehors et ainsi ne les voient pas beaucoup. Apparemment, la mère protège les enfants de mauvaises fréquentations des enfants du quartier, le résultat étant que – selon elle - la fille aînée est plutôt solitaire (a une seule amie) : « Jennifer, quand elle rentre, soit elle fait ses devoirs, ou alors elle reste sur l'ordinateur, elle a son chien... mais elle ne sort pas. Elle est solitaire, elle n'aime pas sortir. » Les horaires d'usage de la télévision sont aussi contrôlés (« Le soir elles ne regardent pas la télé. Quand il y a l'école, elles ne regardent pas la télé. Seulement, pendant les vacances, elles regardent. »). La famille a plusieurs animaux de compagnie pour les enfants : un chien, un cochon d'inde, des poissons exotiques, une tortue - et un hamster.

Les enfants lisent « des fois, c'est rare », mais préfèrent surtout « jouer beaucoup à la maîtresse » et regarder la télévision notamment pendant les vacances. Pascale P. dit que dans la maison de ses parents « on faisait de la lecture », mais elle préférait « faire autre chose... des puzzles » par exemple. Les filles ne fréquentent pas de centres de loisirs ou d'associations et la famille n'a pas l'habitude de partir en vacances. En fin d'entretien, Pascale considère que le plus important dans l'éducation est « de ne pas être excentrique, d'être correct avec les gens » ; si les parents ont une bonne réputation, cela doit aider les enfants à « ne pas avoir une réputation bizarre ».

Pascale n'a pas reçu d'éducation religieuse ; elle et ses frères ont été baptisés, mais n'ont pas fait la communion. La famille n'allait pas à l'église – sauf si elle était invitée pour des baptêmes ou des mariages : « Moi, je dis toujours, je n'ai pas de religion... Ils savent qu'il y a les catholiques, plusieurs religions, mais nous non, on n'a jamais pensé à la religion. » Le mari de Pascale est particulièrement réticent à l'égard de la religion, c'est lui qui a décidé de ne pas faire baptiser les trois filles.

Jennifer, la fille aînée de Pascale, 18 ans, est une fille timide et réservée. Elle est lors du premier entretien en section professionnelle de son lycée (option secrétariat) et, pour le court terme, elle a des projets de stage (ce qui est obligatoire dans sa scolarité) à la municipalité et dans une concession Renault située dans son quartier. Sur plusieurs points, et notamment en ce qui concerne la conception d'une « bonne éducation », on observe une forte continuité entre le discours de la mère et celui de la fille. Aux questions sur ce sujet, elle répondait par des formules succinctes : la « politesse », « être correcte », « ne pas traîner dans la rue », des références récurrentes dans les réponses données aussi bien par la mère que par la fille. L'éducation reçue est, en somme, perçue comme « bien ».

Par ses réponses, Jennifer ne semblait pas se positionner comme une « jeune adulte » ; elle ne parlait pas de projets personnels ; elle parlait d'elle toujours dans la position d'« enfant de ses

parents » et de fille aînée de cette famille. Elle ne semblait pas prendre part aux décisions familiales – sauf lorsque cela concernait ses propres orientations scolaires (ce qui est vu par les parents comme une décision essentiellement personnelle). Jennifer incarnait fortement le rôle de fille tel qu'il était imposé par ses parents et ne semblait pas dépasser les limites qui séparent les positions et attributions des parents de celles des enfants.

Les projections concernant la constitution de sa propre famille n'apparaissaient nullement dans son discours. Jennifer ne semblait pas chercher à rencontrer des jeunes d'autres milieux sociaux ; à l'école, la seule personne qu'elle mentionne et avec qui elle a un contact plus proche est une camarade qui habite à la campagne et qu'elle ne voit jamais à l'extérieur du cadre scolaire. Lorsqu'on lui demande son opinion sur l'éducation familiale de ses condisciples, Jennifer paraît ne pas avoir de perception claire ; du moins elle n'arrive pas à élaborer dans son discours, de modèle éducatif autre que celui mis en place dans sa propre famille.

Cependant, si l'absence d'ambitions en ce qui concerne l'avenir scolaire et professionnel était remarquable dans le discours de Jennifer lors d'un premier entretien, une nouvelle rencontre, réalisée un an et demi après, annonçait certains changements significatifs dans son parcours de vie. Jennifer développe maintenant des projets personnels et scolaires assez éloignés de son univers familial. La rencontre avec un jeune homme kabyle, qui mène des études universitaires en informatique et avec qui elle sort depuis le début de l'année, constitue un événement marquant dans ce changement de style de vie. Alors qu'elle a obtenu son baccalauréat professionnel, Jennifer veut désormais faire des études supérieures à l'université ; elle entamera en septembre une licence de droit à l'Université du Havre. Même si le choix des études universitaires n'est pas présenté comme une stratégie « voulue » d'ascension sociale, mais plutôt comme un choix pragmatique en fonction de l'absence de possibilités professionnelles immédiates, et si Jennifer dit qu'elle ne sait pas si elle poursuivra longtemps ses études, l'entrée dans l'université semble bien constituer une discontinuité par rapport à l'histoire de sa famille. Elle souligne par ailleurs qu'elle est la seule, parmi ses cinq cousins ayant à peu près le même âge, à entrer à l'université. Les frontières sociales et symboliques jusque là fortement marquées et acceptées par Jennifer lui paraissent maintenant pouvoir être transgressées.

## CONCLUSION

L'analyse comparée des représentations sur l'éducation reçue et sur l'éducation donnée permet d'observer différents degrés d'adhésion au « familialisme » comme idéologie<sup>11</sup> ou d'appartenance à un « esprit de famille », défini à travers plusieurs propriétés communes. Il est à noter qu'aucune des

---

<sup>11</sup> Cf. aussi Rémi Lenoir, *Généalogie de la morale familiale*, Paris, Liber, 2003.

personnes interrogées dans ces entretiens, même parmi celles qui sont « instables » ou qui ont vécu de mauvaises expériences éducatives<sup>12</sup> n'a remis en cause « la famille » en tant qu'institution ou en tant que groupe de référence, pour lui opposer un mode de vie alternatif (le célibat, la vie communautaire).

Peut-on parler cependant d'une « éducation de classe » ? Les différences entre classes apparaissent surtout dans le rapport entre éducation familiale et éducation scolaire : pour les classes aisées, le capital culturel (et, directement attaché, le capital social) passe en première position, et l'institution scolaire doit être en mesure de le certifier ; pour certaines fractions des classes moyennes, c'est l'école qui joue un rôle déterminant, y compris à travers la découverte des vocations éducatives, dans le surinvestissement éducatif ou l'apprentissage méthodique de l'éducation (lectures, réflexions, choix de la profession) ; pour les classes populaires, y compris leurs fractions d'origines culturelles diverses, les valeurs centrales affirmées sont le respect et la reconnaissance. L'autonomisation progressive du champ de l'éducation a eu des effets en retour sur l'éducation familiale, ce qui explique des séries de discontinuités entre l'éducation reçue de ses parents et l'éducation donnée à ses enfants, malgré certaines rationalisations psychologisantes rétrospectives. Dans ce contexte, l'éducation apparaît moins comme un élément de reproduction que de production des frontières, plus ou moins « choisies », dans un monde en changement rapide (cf. aussi la conclusion générale de ce Rapport).

Une autre conclusion concerne la transformation du rôle des femmes dans les transmissions du patrimoine familial, dans la gestion de la mémoire familiale et la construction des généralogies, rôle confirmé même dans les situations d'échec (comme celle vécue par Alice B.). Cette transformation correspond aux changements intervenus dans l'espace domestique, en lien avec le nouveau contexte économique et social. Une analyse approfondie des entretiens permet de saisir la transformation des frontières à l'intérieur des familles – les différences de position sociale entre les époux et leurs effets à plus long terme sur les échanges intergénérationnels, à travers les trajectoires différentes des enfants.

Enfin, il y a changement dans les conditions d'exercice de l'autorité parentale et dans les styles éducatifs, avec le déclin des conduites autoritaires et leur transformation en contrainte morale, celle d'une « dette » que l'éducation familiale contribue à accumuler.

---

<sup>12</sup>. Il est connu – et les résultats de l'enquête menée par Mihai Gheorghiu et Lucette Labache sur le devenir des enfants placés à l'ASE de Seine Saint Denis entre 1980 et 2000 l'avaient confirmé – que l'expérience des mauvais traitements dans l'enfance peut conduire à un surinvestissement dans la vie familiale.

## CHAPITRE VI

### FRONTIERES ET TRAJECTOIRES

A condition de prêter attention à la dynamique des structures sociales, les modes de perception et les processus de production ou de transgression des frontières semblent assez fortement reliés aux positions sociales occupées, aux trajectoires collectives -familiales ou générationnelles- et aux histoires des différents groupes d'appartenance. Ces groupes constitués selon la classe, le genre, la nationalité, ou l'origine, expérimentent en effet, plus ou moins selon les cas, des processus dynamiques -différentes formes de mobilité, ruptures, et recompositions-. Si les modes de perception des frontières et leurs processus de construction et de transgression dépendent ainsi largement des conditions structurantes préalables, ils peuvent aussi relever – largement dans certains cas – de dispositions des acteurs, de trajectoires individuelles, d'expériences éducatives, ou d'événements déclencheurs peu « prévisibles » dans les contextes variables où s'inscrivent les acteurs.

Comment les membres des différents groupes ayant des trajectoires différentes, en ascension ou en déclin, avec plus ou moins de ruptures, perçoivent-ils les frontières sociales, temporelles, et spatiales? Comment se situent-ils face à ces frontières, en faveur de leur maintien ou de leur changement? Comment les définissent-ils ou les construisent-ils dans l'activité?

Si pour les besoins de l'exposé, on tente ici de distinguer différents types de frontières en prêtant une attention particulière aux frontières temporelles et aux frontières spatiales, dont l'importance a été soulignée dans la typologie présentée plus haut (cf. chapitre I), et si on ne revient que rapidement sur les frontières entre classes, analysées dans le chapitre IV, ou sur les frontières de genre analysées dans le chapitre I, on verra que ces différentes frontières peuvent être activées simultanément et qu'elles sont étroitement liées aux trajectoires.

#### **I. LES FRONTIERES TEMPORELLES**

Les frontières se construisent et se franchissent dans le temps; elles peuvent aussi se défaire ou être abolies avec le temps. Tandis que certaines frontières, déjà anciennes, sont souvent stabilisées, d'autres, plus récentes, peuvent être plus flexibles et sont plus souvent remises en question. Cependant les frontières les

plus anciennes peuvent elles aussi être abolies<sup>1</sup>.

Les frontières temporelles se laissent appréhender notamment dans quelques unes des grandes séquences de la vie : mariage ou mise en couple, naissance des enfants, éducation et projets d'avenir pour les enfants, départ de ces derniers de la maison familiale, parfois séparation ou divorce. Elles peuvent aussi être analysées à travers les histoires biographiques portant au moins sur trois générations ou être repérées dans les trajectoires individuelles à travers des indicateurs, tels que l'emploi exercé, l'obtention de diplômes, le lieu de résidence, les expériences de mobilité, ainsi que diverses expériences de ruptures. D'autres frontières encore ont pu être appréhendées pendant l'enquête.

### I.1. Les étapes de la vie

Les frontières temporelles se repèrent dans des séquences de vie que les interlocuteurs ont distinguées, puis analysées. Certaines d'entre elles semblent d'ailleurs avoir provoqué une reconstruction identitaire.

Ainsi, pour le couple Rajini-Rajendra, le départ du Sri-Lanka et l'arrivée en France constituent-ils une forte rupture des frontières temporelles : le temps d'avant décrit avec nostalgie est celui d'une vie confortable, mais troublée par la guerre civile ; le temps d'après, celui de leur installation en France, est synonyme d'une chute sociale. Rajendra distingue plusieurs périodes dans sa trajectoire et analyse ainsi sa vie :

*Disons que j'ai eu plusieurs vies. Une vie de fils de famille choyé. Une vie d'étudiant à l'abri du besoin. Puis une vie d'universitaire avec un avenir qui ne s'est pas réalisé....le moment des désillusions... Puis une vie de galerien sans papiers, sans statut, sans beaucoup de choses. Puis actuellement, je ne sais pas comment dire, une vie de banlieusard sans rien d'extraordinaire. Bon, je crois que j'aurai une autre vie parce que j'ai demandé la nationalité française. Et ça, ça va changer beaucoup ma vision des choses. Je pourrais voter, faire des choses comme ça.*

Les ruptures ne sont pas toujours aussi brutales, mais peuvent néanmoins avoir été vécues avec une grande intensité, en particulier lorsqu'elles obligent, comme lors d'un divorce, à des reconstructions identitaires : par exemple, Florence devient elle-même et non plus seulement la femme de son mari ou la mère de ses enfants. Il y a aussi rupture lorsqu'un jeune banlieusard originaire de milieux populaires, entre dans une grande école ou une université de recrutement plutôt bourgeois.

---

<sup>1</sup> . Ces analyses sur les frontières temporelles demanderont à être approfondies et précisées, en s'appuyant en particulier sur les travaux de Michèle Leclerc-Olive sur les temporalités biographiques. Cf. Michèle Leclerc-Olive, «Les temporalités biographiques : lignes et noeuds », *Temporalistes*, 44, automne 2002.

Pour Cédric, aujourd’hui conseiller financier dans une banque privée, dont le père est chauffeur routier et la mère secrétaire, le temps d’avant ce sont les années de l’enfance et de l’adolescence en banlieue. L’entrée à l’université Paris-Dauphine marque une rupture forte : la première année a été vécue, raconte-t-il, comme une «véritable secousse psychologique ». Il s’est en effet senti différent de la majorité des étudiants qu’il percevait comme « bourgeois » et s’est découvert comme étant un jeune de banlieue. Après avoir réussi brillamment les examens de fin d’année, il a été conforté dans ses capacités et a compris qu’il n’avait en fait rien à envier aux autres étudiants. La deuxième année, Cédric s’est donné les moyens de réussir pleinement sa formation : il a adopté un classique costume-cravate, a essayé de modifier son accent, ses manières de parler, s’est intéressé à l’art moderne et à des loisirs inconnus de lui jusque là. Il considère ces premières années à Dauphine comme un moment de distanciation avec son identité antérieure. « *Je n’étais plus le même et mes copains de banlieue me le disaient* ».

Mais le changement de pays ou de contexte ne s’accompagne pas nécessairement d’une rupture qui s’inscrira dans le temps et dans la mémoire. Pour les membres de la bourgeoisie de passage qui ont eu une expérience à l’étranger, le départ à l’étranger, aux Etats Unis notamment, peut être vécu comme une heureuse étape dans un processus continu. C’est le cas de Sylvette et Jean-Luc. Cette expérience toutefois peut modifier les relations avec la famille, les amis restés en France, et tous ceux qui, plus généralement, sont jugés peu « ouverts », parce que peu mobiles ; elle donne un autre regard sur le temps et sur l’avenir pensé désormais comme plus incertain, moins contrôlable. Les frontières entre l’avant et l’après ne sont cependant sans doute pas aussi tranchées que dans les cas précédents.

Et, lorsque les vies sont chaotiques avec de nombreux changements de lieux, d’activités, en particulier parmi les classes populaires et intermédiaires, les frontières temporelles n’apparaissent pas toujours clairement dans les récits, car il y a un enchaînement d’événements si divers, qu’il est parfois difficile de repérer ceux qui ont été les plus marquants.

## I.2. La projection des enfants dans l’avenir

Les projets d’avenir que les parents forment pour leurs enfants sont l’occasion de saisir un aspect du rapport qu’ils entretiennent avec le temps. Les frontières temporelles peuvent être mal dessinées, incertaines, si les parents n’ont pas d’idée précise pour la trajectoire de leurs enfants ou, si, comme c'est souvent le cas, ils se montrent soucieux de laisser leurs enfants décider eux mêmes de leur choix professionnel. Dans d’autres contextes, l’avenir des enfants est envisagé dans une rupture radicale avec leur propre situation.

La fille de Rajendra et Rajini, Laetitia, est une brillante élève. Devra-t-elle s’investir dans un rôle

de réparation des difficultés rencontrées par ses parents si elle se conforme au projet de son père qui souhaiterait la voir entrer dans une grande école telle que Polytechnique ou l'ENA ? Celui-ci estime en effet que le label grande école est le plus sûr, qu'il ouvre le maximum de portes et qu'il permet aussi l'intégration de toute la famille dans la société française grâce aux emplois prestigieux auxquels il donne accès.

D'autres peuvent comme Joëlle proposer à leurs enfants des modèles d'identification et de trajectoires de personnes ayant réussi leur carrière professionnelle et les inciter de diverses façons à se donner les moyens de suivre la même voie.

La frontière temporelle entre le temps des études et le temps du travail peut être clairement marquée par les parents. Cela était le cas dans la famille de Rita qui s'est hâtée de finir ses études au Brésil et de trouver un emploi, répondant ainsi aux injonctions de sa famille qui l'encourageait tout en marquant des limites à des études qui ne devaient pas s'éterniser. Pour son père notamment, faire des études supérieures était de première importance, et ce projet pour ses enfants avait un coût qu'il estimait et qu'il répartissait dans le temps.

Q. Et pour vous, dans votre famille, la possibilité de faire des études supérieures, c'était quelque chose de « naturel » ?

Rita : *Mon père, je me rappelle, il y avait une phrase qu'il disait « vous les filles, si vous voulez vous marier, c'est bien, mais ça c'est un plus, le plus important pour moi c'est que vous alliez à la fac. Et un travail. Si vous voulez vous marier c'est bien, mais ce n'est pas ça que je veux. Avoir un mari, des enfants, ça c'est un plus. Ce que j'aimerais bien c'est que vous fassiez des études. C'est ça qui va compter pour moi parce que c'est comme ça que vous aurez la possibilité d'être indépendante ». Mon père il était très préoccupé avec notre indépendance, je me rappelle que quand j'étais à la fac, il me donnait l'argent par mois, c'était la mesada. L'argent pour vivre, parce que j'habitais dans une autre ville, et lui, il faisait les calculs pour voir combien de temps il fallait pour que je finisse la fac pour qu'il puisse finir de me donner de l'argent. Donc il faisait les calculs, « là, il manque deux ans pour que je te donne encore de l'argent ». C'était un peu une politique pour qu'on se dépêche. Pour qu'on puisse se dépêcher pour finir les études. Je me rappelle le jour, que j'ai eu mon emploi. Et là je l'ai appelé pour dire « c'est fini. J'ai 21 ans et je commence mon travail. Tu n'as plus besoin de me payer mes études, ma vie. Je suis indépendante. » Et je me rappelle de cette nécessité qu'il avait de comptabiliser le temps. C'était un peu comme si on était un poids lourd.*

### I.3. Les frontières temporelles dans le rythme d'une année

D'autres frontières apparaissent à l'occasion des fêtes et événements qui rythment les années. Qu'il s'agisse de la rentrée scolaire, des fêtes de Noël et de fin d'année, des vacances d'été ou encore des soldes, ces moments réactivent les frontières économiques et sociales, notamment entre les jeunes très inégalement favorisés, mais aussi entre les parents qui voudraient souvent pouvoir effacer ces frontières et empêcher leurs enfants d'en souffrir.

L'association B à Noisy le Grand propose plusieurs activités à ses membres dont une rencontre hebdomadaire le vendredi matin de 8 heures à 10h30. Cet atelier appelé « Petit Déjeuner » qui réunit un groupe dont le nombre varie de 10 à plus de 25 personnes est l'occasion d'échanges des nouvelles sur le quartier et permet de renforcer le lien social<sup>2</sup>. Parfois, lorsque des questions personnelles sont abordées comme les sentiments d'exclusion ou les souffrances psychologiques, l'atelier fait office de véritable sociothérapie, chacun des membres apportant réconfort et soutien à ceux qui souffrent. A Noisy, lors des premières retrouvailles de septembre, le sujet d'actualité et d'échanges concerne bien sûr la rentrée scolaire. Beaucoup de mères et de pères (ils viennent alors plus nombreux) évoquent leurs soucis pour boucler leur budget. Les achats se sont révélés plus onéreux que prévu même si les parents avaient fait une mise au point avec leurs enfants.

Ling-Minh est allée acheter les effets scolaires, seule, sans les enfants. C'est la stratégie qu'elle a trouvée pour ne pas céder à leurs attentes de s'offrir des articles de marque. Au centre commercial des Arcades, elle s'est limitée aux articles « premier prix » et se justifie en ces termes : « *Bien sûr que c'est une mauvaise chose de donner tout aux enfants. Mais les adolescents font la compétition entre eux. Dans les années précédentes, j'ai vu mes enfants tristes parce qu'ils n'avaient pas de marque. Je ne peux pas tout acheter mais j'achète tout de même quelques affaires de marque. Je ne veux pas que mes enfants souffrent trop. Bon, je me dis que c'est une fois dans l'année. Ils vont frimer avec pendant les deux premières semaines, et après ce sera fini. »* »

Cette rentrée scolaire permet aussi de différencier les groupes : pour les parents comme pour les enfants, l'accès et la possession d'affaires de marque, qui possèdent une très forte valeur symbolique, deviennent des indicateurs de classe pertinents. Le collège et le lycée situés dans le Pavé Neuf brassent des populations d'élèves de différents niveaux économiques. Les « nantis » peuvent s'offrir des articles prestigieux matérialisés à travers la marque tandis que ceux qui sont défavorisés économiquement se contentent d'effets scolaires d'une grande banalité.

---

<sup>2</sup>. Journal de terrain de Lucette Labache.

Au mois de décembre, le centre commercial des Arcades est tout illuminé et les décos classiques de Noël ornent les vitrines des magasins. Le Pavé Neuf a un aspect plutôt morose. Quelques guirlandes et un petit sapin ont été posés dans les locaux de la maison de quartier. Le sujet de conversation porte sur les cadeaux de Noël. Sylvie, érémite, prévoit d'offrir huit cadeaux à chacune de ses trois filles. Elle a réparti ses achats tout au long de l'année. Ses cadeaux sont variés : bijoux fantaisie, sous-vêtements, maquillage, cosmétiques, cartes de téléphone prépayées, places de cinéma pour les deux adolescentes et des jouets pour la plus jeune. Mong va donner des livres à ses trois enfants (6, 8, 10 ans) et un billet de 20 euros à chacun d'eux pour le Nouvel an. « *Au Cambodge, par tradition on donne de l'argent à la famille pour la nouvelle année. Je leur donne 20 euros et je leur apprends à épargner. Ils ont chacun une tirelire. Je leur apprends à tenir un livre de compte. Je crois qu'ils ont compris. Lorsque le plus grand veut faire un achat important, il prend dans sa tirelire.* » Aïcha note que les Musulmans du Sénégal ne fêtent pas Noël, mais ici, elle se dit « *obligée de faire un geste. Les enfants veulent leur cadeau de Noël mais ils ne connaissent pas le sens. Nous, on leur donne des cadeaux. Si on ne leur donne pas, ils feront pitié par rapport aux autres. J'achète des choses pas chères mais je donne quand même. Et puis on fait un repas avec deux ou trois familles.* » L'adulte-relais de l'association me raconte que certains participants ne viennent plus au Petit-déjeuner car la période de la fin de l'année est aussi un moment de tristesse et de dépression pour certains qui ne peuvent offrir des cadeaux à leurs enfants et pour qui les jours de fêtes seront comme des jours ordinaires.

La période des soldes au Pavé Neuf est propice à l'observation des indicateurs des frontières économiques et sociales. Dans ce grand moment de consommation, de nombreux participants de l'atelier savent qu'ils ne pourront pas participer à la frénésie ambiante. Les femmes vont se promener au centre commercial, regardent les vitrines en rêvant mais font très peu d'achat. Certaines, qui ont des enfants jeunes, ont un budget économisé sur toute l'année et font des achats pour l'année suivante, par exemple des vêtements avec « une ou deux tailles en plus » pour le printemps et l'été suivants. Mais elles attendent que les commerçants fassent la deuxième ou troisième démarque avant de se lancer dans les achats. Aline explique que « *C'est comme ça qu'on y arrive. S'il fallait acheter à la dernière minute (pour que les enfants portent les vêtements tout de suite), moi je ne pourrai pas. Il n'y a que les 'bourgeois' qui peuvent faire ça, pas nous* ». C'est au sein de l'association, dans un atelier consacré à la gestion de l'économie familiale qu'elle a appris à acheter des vêtements un an à l'avance.

Ceux qui ont des adolescents disent ressentir la pression exercée sur eux par ces derniers afin qu'ils puissent s'acheter des vêtements ou des chaussures comme les autres jeunes qui habitent les quartiers résidentiels aux abords de la Marne. Parfois, les discussions houleuses naissent du fait que les parents ne peuvent pas satisfaire les attentes de leurs enfants : le budget qui leur est accordé est jugé

largement insuffisant. Fatima raconte : « *J'ai dit à ma fille (15 ans) que je ne peux pas lui donner plus de 50 euros. Je lui ai dit d'attendre la deuxième démarque, comme ça elle pourra avoir une tenue complète et une paire de chaussures. J'ai dit la même chose à son frère (14ans) mais je crois que c'est dur à comprendre pour eux. 100 euros pour les deux, ça fait beaucoup. Je dois me priver sur la nourriture pour y arriver ce mois ci. Plus, je ne peux pas. Surtout que juste après, il y a la rentrée ...Je leur donne pour qu'ils puissent être comme tout le monde. Ils pourront dire à leurs copains qu'eux aussi ont acheté quelque chose. Je ne veux pas qu'ils soient privés de ça*

 ».

Plusieurs participantes nous ont dit que la fin juin est la période la plus difficile de l'année pour elles. En effet, il n'est question que de vacances dans les informations, les magazines ou les discussions. Beaucoup d'entre elles ne peuvent pas partir, faute de moyens. Elles ressentent durement leur exclusion. Certaines, comme Sonur, ne savent pas comment occuper leurs enfants, regrettant de ne pouvoir leur proposer que la télévision ou les promenades aux bords de la Marne.

Ce temps de l'été est aussi facteur de dépression pour plusieurs participantes : dix d'entre elles ont consulté leur médecin pour obtenir des somnifères, car elles n'arrivaient pas à dormir. Comme elles ne veulent pas inquiéter leur entourage, leur souffrance est tenue secrète. Christine, Fatima, Ling-Minh et Aïcha disent ne pas « avoir le moral » et se sentent fatiguées en permanence. Claire, une des leaders de l'atelier, les sermonne en disant : « *Bon, il ne faut pas se laisser aller. Ce n'est que deux mois. De toute façon, il faut tenir et rester forte pour les autres* ». On peut observer que dans cette situation, l'atelier fait office de groupe de soutien.

Sylvie essaie de détendre, un peu maladroitement, l'atmosphère en demandant : « *Si vous gagnez au loto cette semaine, qu'est-ce que vous faites ?* ». Il y a quelques sourires suivis de profonds soupirs, mais aucune réponse. Soudain, Annie rappelle tout le monde à la réalité implacable : « *Tu sais bien que ce n'est pas pour nous. Ce n'est pas la peine de rêver* ». L'invitation au rêve faite par Sylvie n'a pas eu les effets escomptés.

## **II. DES TRAJECTOIRES MARQUEES PAR DES RUPTURES**

Si des processus de construction ou des tentatives d'abolition des frontières peuvent être appréhendés à l'échelle d'un groupe ayant de fréquentes interactions (l'association de Noisy le Grand), ils existent aussi à l'échelle individuelle. Ainsi, l'enracinement dans un lieu, l'installation dans une position établie, au sens d'Elias, peuvent conduire à renforcer la conscience du «nous», à construire des frontières visibles qui soulignent la séparation avec les autres groupes et à figer ces frontières. C'est le cas de Pascale, analysé dans le chapitre III. Par contre, les trajectoires marquées par des ruptures et des discontinuités - échec

scolaire, divorce, migration forcée d'un pays à un autre, perte d'emploi, succession d'emplois précaires - fréquentes dans les familles rencontrées, notamment dans les classes populaires et intermédiaires - pourraient bien inciter à la transgression des frontières. L'opposition n'est bien sûr pas toujours tranchée entre les trajectoires durant lesquelles peuvent alterner les recherches d'enracinement et les ruptures, comme on le verra plus loin avec l'histoire de Charlotte.

## **II.1. Des trajectoires ascensionnelles parfois brisées**

Le parcours de Florence est en mouvement ascendant, mais il est marqué par des ruptures et des discontinuités. Elle, comme son ancien mari, est née dans un milieu populaire peu scolarisé ; mais elle fait aujourd'hui partie des classes moyennes de Gennevilliers : comme son ancien mari, elle est employée municipale. Cependant, si la situation de l'ancien mari paraît stable - il est devenu par concours ingénieur sub-divisionnaire à la mairie - celle de Florence l'est moins. Vivant seule avec ses deux plus jeunes enfants, une fille de 17 ans et un garçon de 14 ans, (elle a aussi une fille de 23 ans), Florence, venue de Bretagne où elle a passé son enfance, a connu de longs moments d'incertitude professionnelle - CDD, intérim, arrêt plusieurs années à la naissance de chacun de ses enfants. Si on peut considérer que sa position est aujourd'hui plus stable qu'autrefois, cette situation est récente (en 2004, elle est devenue agent administratif titulaire après avoir réussi le concours). Sa trajectoire permet de saisir des modalités qui construisent les frontières entre groupes sociaux.

Si la trajectoire familiale a été plutôt ascendante, le fait n'est pas encore significatif en matière scolaire. Les grands-parents de Florence n'avaient pas fait d'études, les parents très peu (CAP), et Florence, comme ses frères, a échoué au baccalauréat. Cet échec l'a profondément marquée : elle considère que les choix qui lui sont proposés pour progresser dans la fonction publique sont trop restreints et la pénalisent fortement. Florence accorde une place primordiale aux diplômes manifestement générateurs de frontières dans sa trajectoire. C'est l'échec au bac par exemple. Et quand elle choisit son conjoint, elle est sensible au fait qu'il a fait des études post-secondaires (bac+2). Elle dit même avoir été fascinée, comme si elle profitait de ce diplôme par procuration (. L'importance qu'elle accorde aux diplômes se retrouve également dans les espoirs ou les projets scolaires et professionnels qu'elle a pour ses enfants. Plutôt bonne élève, sa fille aînée après une année de faculté (psychologie) a décidé de se réorienter et de passer un CAP de coiffure, qu'elle a réussi. Florence a d'abord eu du mal à accepter que sa fille, qui a un « super potentiel », exerce un métier manuel et ne fasse pas de longues études, puis elle a accepté en pensant que c'était le choix de sa fille.

Après la séparation avec son mari, Florence a commencé à faire du théâtre, ce qui lui a permis de faire de nouvelles connaissances, de choisir des amis et de prendre conscience qu'elle existe en tant

qu'individu, alors que jusque là, elle estimait n'être que la femme de son mari, ingénieur subdivisionnaire. Encouragée à poursuivre le théâtre et y réussissant, elle a été incitée à remettre en question son statut de mère de famille et à franchir de nouvelles étapes dans sa carrière professionnelle ; elle envisage maintenant de passer un concours de rédacteur, ce qui devrait lui permettre une amélioration de sa situation financière.

Florence qui, d'une part, a eu une trajectoire marquée par des ruptures familiales, des échecs et des réussites, une relative mobilité professionnelle, géographique puis résidentielle, des investissements scolaires et culturels importants, et qui, d'autre part, manifeste une forte « volonté d'autonomie » (économique, familiale, vis-à-vis du mari, etc.) a pu ne pas se laisser imposer des frontières sociales trop fortes et a su aussi marquer une frontière entre elle (en tant qu'individu) et les autres. Pour elle l'éducation des enfants est très importante, et le diplôme est le moyen par excellence qui permet le dépassement voulu des frontières sociales. Cette forte valorisation du diplôme est toujours mise en relation - dans son discours - avec son propre échec scolaire. Cette expérience d'échec peut être interprétée comme une rupture (rupture par rapport à l'institution scolaire, à ses attentes et sans doute à celles de la famille, etc.). Et c'est précisément en tant qu'elle est rupture, ou inflexion, que cette expérience joue un rôle important dans une disposition de transgression des frontières, dans le mandat qu'elle donne à ses enfants de prendre sa suite.

Les différentes ruptures intervenues dans la vie de Joëlle – cette femme est aujourd'hui agent d'entretien dans un collège, après une longue période de contrats à durée déterminée ; elle vit seule avec ses trois enfants (deux filles de 19 et 15 ans et un fils de 12 ans) dans une cité HLM du 11me arrondissement, après deux mariages et deux séparations, plusieurs déménagements – ont sans doute contribué à multiplier ses contacts avec les autres (en l'occurrence, les habitants « bourgeois » du XIe arrondissement), des institutions (la mairie de Paris où elle a passé son concours), et d'autres réseaux (la paroisse catholique, etc.). Les uns et les autres ont favorisé une disposition déjà présente chez elle à activer et dépasser les frontières. Un désir de rupture avec la situation actuelle s'exprime fortement dans ses aspirations à l'égard de ses enfants. Joëlle semble fortement engagée dans la recherche de ce qui peut permettre à ses enfants, Brittany, Lindsey et Kevin (elle leur a donné les prénoms d'héroïnes et de héros de la télévision à consonance anglo-saxonne - plutôt peu courants en France - pour qu'ils puissent avoir un « un plus »), de franchir les frontières sociales les séparant des classes moyennes ou aisées. Elle accorde beaucoup d'importance à leur scolarité, espérant qu'ils seront capables d'aller plus loin qu'elle-même ; elle parle avec regret de ses propres échecs scolaires – qu'elle justifie en grande partie par les problèmes familiaux rencontrés – notamment le fait d'avoir été mal orientée dans sa scolarité et de ne pas avoir obtenu son BEP. Elle aimeraient voir ses enfants exercer de « bons métiers », par exemple professeur, assistante sociale, médecin et les incite à amorcer un processus de distanciation d'avec leur milieu social.

## **II.2. Une trajectoire mouvementée**

Membre actif de l'association B à Noisy le Grand, cadre à la Direction générale de l'ANPE, et mère de deux filles, Charlotte qui a 51 ans au moment de l'entretien, a une trajectoire particulièrement mouvementée. Elle est, parmi toutes les personnes interviewées, sinon celle, au moins une de celles qui a exprimé le plus clairement le souci de ne pas se laisser imposer des frontières sociales rigides ; elle se présente d'ailleurs comme quelqu'un qui ne place pas de « barrières » entre elle et les autres, qui est « anti-machiste, anti-exciseuse, et anti-esclavagiste d'enfants ».

*Les gens viennent vers moi parce que je n'ai pas de barrières. Je vais vous donner un exemple : beaucoup de gens travaillent tard, moi je faisais ça en 2001, 2002, quand je ne voulais pas rentrer chez moi, et bien, les femmes de ménage africaines, qui sont dans la pièce là, et bien on se parlait, je leur demandais comment elles allaient, du coup, je leur donnais des choses. Après on se tutoyait, on connaît nos prénoms, des choses qui ne se font pas, parce que moi je travaille à la Direction Générale de l'ANPE donc ce ne sont que les gros qui travaillent à la Direction Générale et il y a des choses qui ne se font pas, vous voyez (...).*

*Aux Arcades (à Noisy le Grand) vous voyez ce mélange des cultures, et tout est arrivé très vite en même temps, nous nous sommes mis à fréquenter des gens de tous les continents, des jeunes, des gens qui ne sont pas assez écoutés de leurs parents et nous (son nouveau compagnon et elle) on a adopté entre guillemets, avec l'accord des parents bien évidemment, une jeune Cap verdienne, celle qui vit avec l'Ukrainien, nous partons dans son pays dans trois semaines, et nous avons décidé de quitter ce milieu oh combien inapproprié à notre besoin d'échange.*

Un exemple parmi d'autres montre bien que Charlotte ne se résout pas à accepter certaines des barrières imposées. Ainsi, raconte-t-elle, non sans quelque fierté, qu'au début de sa carrière professionnelle, elle est parvenue à faire abandonner le port de la blouse imposé par la direction à des employées bancaires.

La curiosité, voire la volonté d'être proche des autres, de les aider, Charlotte les doit sans doute pour une part à ses expériences souvent difficiles et aussi aux « blessures » morales qu'elle a eues au cours de sa trajectoire (dans le cadre familial ou dans d'autres cadres). Des événements y ont été particulièrement marquants et ont contribué à tracer des frontières temporelles. Ainsi, lors du décès de son père – elle avait 18ans, elle venait d'obtenir son baccalauréat - elle a été contrainte de faire du porte à porte avec sa mère pour vendre des encyclopédies, a sans doute contribué à éveiller sa « curiosité pour le genre humain » et son « envie d'aider ».

La trajectoire de Charlotte est marquée par une mobilité géographique très grande : née en 1955 au Maroc, elle a vécu jusqu'à l'âge de 7 ans « au cœur d'Alger ». La famille est (re)venue en France en 1963. Le père travaillait dans la police (commandant de brigade dans des effectifs de combat), entraînant sa famille dans de fréquents déménagements –de Langres, en Haute Marne, à Dijon, puis à Vesoul et à Saint-Cloud, enfin dans un village proche de Bourg-en-Bresse où le père meurt. Lorsque Charlotte se marie, en 1975, elle part à Belfort puis à Besançon. C'est là que naissent ses deux filles. Puis, la famille part pour Cahors où elle reste plus de douze ans. Deux déménagements encore la mèneront en région parisienne puis à Salon de Provence, avant de s'établir à Noisy le Grand.

La mobilité professionnelle de Charlotte est impressionnante. Après avoir vendu des encyclopédies avec sa mère, elle est devenue hôtesse d'accueil, puis agent placier en banque pendant quatre ans, vendeuse de produits de beauté, de diététique, agent immobilier pendant plus d'un an à Cahors, ensuite « ce que l'on appelle préparateur mental pour les pilotes d'une usine moto » ce qui la conduisait à changer souvent d'entreprise pour accompagner les pilotes. Actuellement elle travaille à l'ANPE à Noisy le Grand.

Plus encore que la mobilité géographique ou professionnelle, ce qui retient l'attention dans le récit de Charlotte, ce sont les situations extrêmes et les contextes de violence : viols, tentative de suicide, tension dramatique avec son ancien mari, dures épreuves de santé. Mais elle peut aussi évoquer des journées « ordinaires », une vie de famille paisible à la maison où elle fait le ménage, va au devant de ses filles qui rentrent de l'école, échange sur le chemin quelques mots avec le voisin puis rentre à la maison avec ses filles, discute avec elles des événements de la journée, et prépare un thé.

On ne pourrait proposer une explication trop réductrice du refus que Charlotte oppose aux barrières, de son rejet de la naturalisation des différentes frontières, sociales, de genre en invoquant une éducation plutôt bourgeoise ou une très grande mobilité. C'est toute sa trajectoire - présentée ici de façon partielle et simplifiée - qu'il faut prendre en compte dans sa complexité, avec les expériences de nombreuses ruptures, et les moments d'attachement à la vie familiale si l'on veut comprendre comment Charlotte peut selon les circonstances activer plus ou moins fortement différentes frontières ou les maintenir en l'état (cf. chapitre II).

### **III. LES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES**

Les trajectoires, qu'elles soient marquées par de fortes discontinuités et des ruptures, comme celle de Charlotte, qui vient d'être évoquée, ou au contraire par la relative continuité comme celle de Pascale, analysée dans le chapitre IV, s'inscrivent dans l'espace dans lequel peuvent être opérées des migrations

plus ou moins anciennes entre pays, des migrations inter-régionales, des changements de villes, ou encore des changements de quartiers dans une même commune. Cet espace est traversé par des frontières géographiques, juridiques, sociales, et symboliques qui séparent ou unissent, qu'il s'agisse des frontières continentales, nationales, régionales, de quartier ou qu'il s'agisse plus simplement des frontières qui séparent le lieu de résidence et les autres lieux proches, ou des distances parcourues et des trajets. Ces frontières dans l'espace sont sans doute les plus visibles ou en tout cas les plus perceptibles et parmi les plus fréquemment évoquées dans les entretiens. Il n'est pas dans notre propos d'analyser de façon approfondie l'ensemble de ces frontières spatiales, qui ont été évoquées plus haut (cf. chapitre I) ; on centrera ici l'attention et l'étude sur les frontières liées au lieu de résidence, au changement de lieu et sur les frontières de quartier, en lien avec les trajectoires et en s'intéressant à la fois aux représentations et aux effets de ces frontières, notamment sur la réussite des enfants.

### **III.1. Le lieu d'habitation**

De façon générale, le lieu de résidence apparaît de plus en plus comme un marqueur social ; Eric Maurin note d'ailleurs que « le marché résidentiel est peut-être le lieu où se révèlent aujourd'hui, dans leur plus cruelle netteté, les nouvelles lignes de fracture de notre société, et notamment la rupture entre les classes moyennes et les élites ».<sup>3</sup> Les classements sociaux passent par des classements spatiaux.

Selon que la trajectoire a été plutôt continue ou régulière ou plutôt marquée par des discontinuités, des ruptures, le lieu d'habitation lui-même (maison ou appartement) pourra marquer une frontière plus ou moins forte entre soi, nous -la famille- et les autres. Il se pourrait par exemple que ceux dont la trajectoire a été marquée par des migrations ou par de nombreux déplacements fassent de leur habitation un lieu relativement moins fermé ou plus ouvert que ceux qui s'inscrivent dans la continuité, avec des modalités différentes selon les catégories sociales. Aminata W., employée par l'association A à Noisy le Grand, originaire du Sénégal, ancienne hôtesse de l'air, ouvre toujours grande sa porte sans jamais demander auparavant qui souhaite entrer.

Anne, assistante sociale, dont le mari est directeur régional de l'ONF à Strasbourg, est mère de cinq enfants ; elle a habité le Burundi puis s'est installée à Tulle. Colmar, l'île de la Réunion, Brive-la-Gaillarde ont été les différents points d'attache avant d'arriver à Strasbourg, il y a 3 ans. Elle fait partie d'un milieu assez aisé et n'hésite pas pourtant à inviter et recevoir dans la cuisine.

---

<sup>3</sup>. Cf. Eric Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil, Collection la République des idées, 2004, p.12.

*Et je suis très contente de pouvoir recevoir un dîner à 6 ou 8 à la cuisine ! Tout simplement ! Et les gens l'acceptent, même des gens qui pourraient sembler relativement huppés, entre guillemets. Je veux dire que c'est ça ou c'est rien ! Je préviens ! Je dis « on serait très content de se connaître un peu plus, on reçoit vraiment très très simplement, on fait un petit dîner à la cuisine, est-ce que vous seriez contents de venir ? » Et finalement, ça passe très bien ! Ça passe très bien ! On n'a plus à prouver qu'on a la bonne argenterie ! Rires Elle est dans le placard, on peut montrer qu'on l'a !*

Le fait d'être à l'aise avec sa position sociale, son lieu de résidence, incite certainement plus facilement à ouvrir son « chez-soi ». Les enfants peuvent eux aussi être incités à recevoir des amis ; c'est aussi une façon de les retenir à la maison loin des éventuels dangers de la rue.

Isabelle est mère de quatre enfants. Elle a fait deux longs séjours aux Etats Unis à Indianapolis, où son mari, qui est ingénieur, travaille dans une grande entreprise pharmaceutique. A la question de savoir si les amis de ses enfants viennent à la maison, elle répond :

*Isabelle : Oui, ça, je suis toujours assez ouverte, c'est ce que je disais encore à ma grande l'autre jour. En fait, quand ils vont au collège, on voit moins les amis, on ne voit plus les parents. Donc, j'en ai connu un petit peu parce qu'elle a deux anciennes copines. Mais, je suis très ouverte à cela, des amis à déjeuner... Mais, ça, c'est vraiment une de mes politiques. Les voir traîner plus tard dans la rue, non, je préfère qu'ils ramènent des amis à la maison, qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour les inviter.*

Le contexte finit parfois par changer ceux-là mêmes qui se refusent à établir des frontières et qui peuvent être conduits à prendre progressivement des distances avec leurs voisins ou leurs proches.

Irène qui travaille à l'accueil de la mairie de son quartier (Le Luth, à Gennevilliers) a développé une stratégie qui consiste à ne pas établir de liens avec ses voisins pour mettre de la distance et dissocier sa vie personnelle et son activité professionnelle. Elle a éprouvé le besoin de créer une barrière afin de ne pas être sollicitée continuellement. Inviter des personnes chez soi, des amis des enfants ou des adultes, c'est faire entrer l'autre dans son quotidien, dans sa façon de vivre et d'habiter. Ouvrir son espace privé (l'appartement) peut être perçu comme le passage d'une frontière.

### **III.2. Le changement de lieu de résidence**

Le lieu d'habitation, le quartier, la ville ou le village des origines marquent des frontières dans l'histoire de plusieurs des interlocuteurs. Sortir du « trou », comme Joëlle désigne péjorativement la ville de banlieue dont elle est originaire (Créteil) pour une installation dans la capitale a signifié cet agent technique dans un

collège parisien, la concrétisation d'un rêve, et une réussite sociale. Son arrivée à Paris, à l'âge de 22 ans, a marqué une coupure avec un passé banlieusard. Joëlle envisage ainsi un futur « meilleur » et une voie possible d'ascension sociale ; elle peut reléguer au rang du passé tous les stéréotypes dont elle a souffert auparavant. Mais elle est aussi consciente que ce sont des « pauvres » qui habitent, comme elle, dans la cité HLM du 11ème arrondissement. La comparaison avec les « bourgeois » qui exercent à ses yeux des métiers prestigieux lui est défavorable.

Venir habiter Paris ou sa banlieue peut ainsi représenter une promotion sociale, constituer la réalisation d'un rêve, mais n'en est pas moins difficile, par exemple dans le cas de Florence, venue de Bretagne à l'âge de 21 ans. Une frontière peut en effet pour un temps au moins s'établir entre les provinciaux, des « ploucs » et les Parisiens qui ne se privent pas de rappeler à la provinciale l'existence de cette frontière.

Pour Pauline et Bernard, habiter au Pavé Neuf à Noisy (et être enfin des locataires fiables) a représenté un moment clé dans leur trajectoire. Après avoir connu des expériences d'expulsion de leur logement pour cause d'insolvabilité, la vie dans des squats, l'hébergement en hôtel, l'accueil dans la famille, le couple a vécu l'obtention d'un appartement en banlieue, dans un quartier défavorisé, comme une promotion sociale. D'autant plus que l'emménagement dans cet endroit a eu des conséquences positives sur la vie du couple : stabilisation de leur union, sortie de la précarité professionnelle, nouvelle sociabilité, dynamisation de leur vie.

Pauline, 43 ans, née à Montreuil, se présente comme « ASH », c'est-à-dire aide-soignante hospitalière à l'Hôtel-Dieu. Elle a connu de multiples contrats précaires : elle a exercé comme cuisinière dans un foyer d'accueil pour enfants, vendeuse dans un magasin de chaussures, démonstratrice de différents produits dans les supermarchés. Il y a maintenant une douzaine d'années (1995), elle est entrée à l'Assistance Publique-Hôpitaux en tant qu'« ATE », agent technique d'entretien. En 2001, elle effectue une formation pour devenir aide-soignante et est affectée à l'Hôtel-Dieu où elle travaille toujours.

Bernard, 45 ans, né dans la banlieue de Lille, arrive dans la région parisienne en 1981, à l'âge de 20 ans. Tout comme sa femme, il a eu des expériences professionnelles diverses : plongeur, aide-cuisinier, peintre, aide-mécanicien, agent de tri du courrier à La Poste, chauffeur-livreur, menuisier. Il est depuis 1999 et jusqu'à aujourd'hui employé par l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris comme ouvrier à l'hôpital Saint-Louis.

Le couple s'est rencontré en 1991 et a commencé à faire vie commune au cours de la même année. Ils ont trois enfants : Marie-Julie 16 ans, Ariane 12 ans et Paul 10 ans. D'abord installés en studio dans le 20ème arrondissement de Paris, Pauline et Bernard se marient en 1992 et décident d'acheter un pavillon à Nanterre. Suite au licenciement de Bernard en 1994, les traites s'accumulent et le couple est contraint de

vendre la maison. Les parents et les enfants s'installent dans un 3 pièces en HLM à Noisy le Sec. De nouveau, des difficultés financières conduisent le couple à demander l'aide de la famille. Les parents de Pauline les accueillent, puis le couple connaît d'autres types de problèmes : alcoolisme de Bernard qui part vivre dans un squat et dépression de Pauline qui se retrouve au chômage. A ce moment là, la jeune femme est hébergée dans un foyer d'accueil mère-enfants à Paris. Puis s'ensuivent plusieurs mois dans une chambre d'hôtel, toujours avec les enfants. Elle entre à l'Assistance Publique, -une assistante sociale lui avait conseillé d'envoyer son curriculum vitae à cette institution-, comme intérimaire, travaille d'abord à la buanderie puis comme technicien de surface. A la suite de sa titularisation, elle incite Bernard à présenter sa candidature à l'Assistance Publique. Il est affecté au service d'hygiène puis à l'entretien. Même si les deux membres du couple étaient parvenus à stabiliser leur situation professionnelle, le montant de la dette qu'ils avaient à régler ne leur laissait que de faibles revenus, et avaient pour cette raison de graves difficultés pour accéder à un logement. Ils ont milité dans des associations de droit au logement et ont fait appel à des associations caritatives. C'est finalement l'assistante sociale de l'Assistance Publique qui leur a trouvé le logement actuel de 4 pièces au Pavé Neuf qui marque pour eux une étape importante.

Par contre, Rajendra et Rajini, bien qu'ils soient propriétaires de leur appartement, souhaitent quitter le Pavé Neuf, notamment à cause de leurs enfants qu'ils voudraient voir grandir dans un lieu plus sûr et paisible.

Rajendra : *On envisage de déménager. Lorsque les enfants sont petits, on ne se rend pas compte de certaines choses. Maintenant, c'est vrai que j'ai très peur de la drogue et puis avec ce qu'on a vu pour les manifestations du CPE, toutes ces jeunes filles qui y allaient aussi, qui cassaient les magasins, qui brûlaient les voitures. Bon, je n'aimerai pas avoir à aller chercher ma fille au commissariat. Donc, avec les adolescents, il faut savoir les tenir. Comme j'ai deux grandes filles, il y a les « tournantes » : il faut les mettre à l'abri de ça.*

Et Rajini, qui œuvre au sein de son association pour essayer de changer l'image de son quartier, exprime aussi mais de façon plus discrète cet espoir :

Rajini : *Le quartier du Pavé Neuf, c'est vrai qu'il n'est pas terrible... Il a mauvaise réputation... Les gens ont peur de sortir la nuit. (...) On habite ici, mais on aimerait bien habiter un autre endroit.*

### **III. 3. Les frontières dans la ville : le quartier**

L'homogénéité sociale est en fait, comme le rappelle Marco Oberti, plus forte dans les quartiers bourgeois

dont la sélectivité résidentielle s'est renforcée au cours des dernières années que dans les quartiers populaires d'habitat social<sup>4</sup>. L'appartenance au milieu bourgeois passe par une forme prononcée de ségrégation urbaine. Quartiers bourgeois, volonté d'entre-soi en sont des composantes. Les classes aisées ont les moyens (économiques, informatifs, relationnels) de choisir l'endroit où elles veulent résider, où elles peuvent se mettre à l'écart et se retrouver « entre-soi »<sup>5</sup>.

Dans les entretiens, ce sont les avantages pratiques (« *c'est proche du centre-ville* », « *on peut tout faire à vélo*<sup>6</sup> », « *l'école des enfants est à côté* »), ou l'agrément qui sont mis en avant par les membres des classes aisées. L'extrême concentration spatiale de la bourgeoisie favorise les rencontres, impromptues ou délibérées, et peut faciliter l'insertion sociale dans un environnement social proche du sien. Au cours des entretiens, l'importance de l'entre-soi bourgeois se manifeste par des expressions telles que « *les quartiers où l'on doit habiter* », « *l'école où il faut aller* », « *la bonne paroisse* ». Les familles des classes aisées évoluent dans des espaces résidentiels relativement restreints. Par exemple, à Strasbourg, les « beaux quartiers » se situent principalement dans les quartiers de l'Orangerie (près des institutions européennes), du Conseil des Quinze et des Contades, le quartier de la Robertsau et le centre-ville. Par des frontières relativement visibles (parcs, rues, immeubles, etc.), il y est facile de repérer assez précisément les « beaux quartiers ». La continuité de l'habitat dans ces quartiers favorisés permet de nouer des relations par lesquelles s'opère une insertion sociale en profondeur.

Par ailleurs, le choix des écoles manifeste que ces familles qui résident dans des « beaux quartiers », ont une perception aiguisée des frontières et nombre de repères qui leur permettent de distinguer entre des lieux et des écoles où ne pas envoyer leurs enfants et des établissements scolaires souvent réputés qui leur semblent convenir tout à fait pour eux. Lorsque les écoles proches ne leur plaisent pas, ces familles ont la possibilité de se replier sur des établissements dispensant des options spécifiques : russe, classe musicale, qui permettent d'éviter la carte scolaire, ou sur des établissements privés ; le coût financier n'est pas un problème, même lorsque plusieurs enfants sont envoyés dans ces établissements. Elles disposent en fait des ressources (relationnelles, économiques...) nécessaires pour éviter ou

---

<sup>4</sup>.Marco Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, p. 268.

<sup>5</sup>. «Le caractère très restreint de l'espace résidentiel des hautes classes montre bien que, si les contraintes économiques pèsent peu sur elles, les contraintes sociales sont par contre très fortes», remarquent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot. Cf. Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989, p.30.

<sup>6</sup>. La ville de Strasbourg a développé un important réseau de pistes cyclables facilitant le mode de déplacement à vélo.

contourner la carte scolaire<sup>7</sup>.

Dans la bourgeoisie, les familles valorisent leur appartenance à tel ou tel quartier. Elles n'ont aucune réticence à parler de leur quartier : leur choix se porte généralement sur des quartiers réputés et calmes. Habiter un beau quartier constitue un stigmate positif, valorisant le lieu de résidence et le résident lui-même.

Dans les milieux populaires, et une fraction des classes moyennes ou intermédiaires, il n'en est pas de même. Le quartier est plutôt « subi », ou choisi par défaut. Faute de moyens financiers, le plus souvent, les interviewés sont obligés de rester dans des quartiers qui ne leur plaisent pas toujours. Ils évoquent parfois d'une manière négative leur lieu d'habitation et aspirent souvent à quitter ce quartier. C'est le cas, on l'a vu, de Rajendra et Rajini au Pavé Neuf ou d'Irène qui aimeraient quitter le Luth à Gennevilliers, un des quartiers aux prix les plus « abordables », mais qui étant divorcée, se voit financièrement en situation difficile et dans l'impossibilité de faire des projets de déménagement.

La construction de frontières est aussi perceptible dans les propos des parents sur les fréquentations de leurs enfants et sur ce qu'ils mettent en œuvre pour les protéger. Ainsi, dans plusieurs des familles rencontrées habitant un quartier populaire, les parents évoquent les problèmes de violence, de délinquance, de drogue et les règles d'éducation qu'ils élaborent pour protéger leurs enfants des mauvaises fréquentations, ne les laissant pas par exemple jouer seuls au pied de l'immeuble, contrôlant strictement leurs heures de retour.

Etre reconnu comme habitant dans un quartier « violent » ou « dangereux » constitue un stigmate plutôt négatif et peut dévaloriser le résident. Cependant, certains individus essaient de dépasser cette catégorisation, imaginent un lieu d'habitation plus paisible et agissent de différentes manières pour changer l'image de leur quartier.

A Noisy le Grand et dans une moindre mesure à Gennevilliers, les frontières entre différents quartiers ou entre différents lieux d'habitation accueillant des fractions plus ou moins importantes de milieux populaires ou de classes intermédiaires et moyennes, et d'originaires de différents pays, sont perceptibles et souvent évoquées, et commentées dans les entretiens. Et, au Pavé Neuf à Noisy, cette forte ségrégation de certaines populations dont certaines vivent dans des enclaves est citée par les responsables d'associations comme ayant des effets sur la scolarité des enfants.

Dans ce quartier où des vagues de nouveaux arrivants se sont succédé, des catégories peuvent être construites par les résidents, parents ou jeunes. Ainsi, les premiers résidents du Pavé Neuf ont imaginé des

---

<sup>7</sup>. La carte scolaire détermine l'établissement scolaire que l'enfant doit fréquenter en fonction de son lieu de résidence.

catégories pour désigner les nouveaux arrivants : les « Chinois » et les « Indiens », créées, de manière fort réductrice, sur la base de ressemblances phénotypiques. Les premiers habitants du Pavé Neuf, faisant fi des origines et identités spécifiques des nouvelles populations, ignorant les Sri-Lankais ou les Cambodgiens, appréhendaient les nouveaux arrivants comme des groupes unifiés. Quant aux enfants des nouvelles communautés, ils ont reçu une appellation que leurs parents jugent péjorative. Rajendra s'insurge contre la terminologie ethnique employée pour désigner ses enfants ainsi que ceux des autres « Indiens » : ces derniers sont appelés « Poundé », terme qui en tamoul signifie une personne sans valeur. Le mot, sorti de son contexte d'origine, est dépouillé de tous les affects qui y sont attachés ; de ce fait, il ne provoque pas d'émotion particulière chez les jeunes qui sont ainsi nommés ou qui revendiquent ce nom. Quant aux enfants des Vietnamiens, Cambodgiens ou Laotiens, ils sont désignés du terme de « Banane », perçu comme insultant par leurs parents. Les bénéficiaires de cette appellation, dans un mouvement d'appropriation, l'ont fait évoluer en « Naneba »<sup>8</sup>.

Frontières spatiales et frontières temporelles sont souvent étroitement associées, qu'il s'agisse, comme on l'a vu, des projets de mobilité résidentielle ou encore de la dynamique qui se développe dans un quartier à la suite de l'arrivée de nouveaux résidents. Avec l'arrivée au Pavé Neuf de nouveaux groupes d'immigrants, dans certains immeubles ou certaines rues, c'est non seulement une frontière dans l'espace mais aussi une frontière temporelle qui peut se construire. Les derniers entrants, le plus souvent des Asiatiques, apportent une nouvelle dynamique dans leur quartier, surtout avec la trajectoire de leurs enfants, qui réussissent bien à l'école, et donnent une autre image du quartier par leur réussite scolaire. Habiter en zone sensible et y être scolarisé n'équivaut pas forcément à l'échec. Nombre d'enfants des nouveaux arrivants sont qualifiés de brillants par leurs professeurs qui leur laissent espérer un avenir prometteur. Cette valorisation des enfants par l'institution scolaire a parfois instauré des frontières avec les autres communautés qui souffraient de voir leurs enfants en situation d'échec. La perception de la population asiatique comme différente des autres a aussi entraîné des actes de violence -les enfants ont été la cible de diverses violences et attaques racistes- à un point tel que plusieurs institutions ont été sollicitées par les parents pour leur venir en aide. Parmi les solutions envisagées pour apaiser la situation conflictuelle, des jeunes d'origine asiatique ont proposé de donner des cours de soutien aux autres jeunes

---

8. Pourtant, lors des expériences de recherche précédentes menées par Lucette Labache dans des quartiers dits sensibles de la région parisienne, ainsi qu'à Strasbourg, Mulhouse et Lyon, il ne semblait pas que les jeunes asiatiques considèrent stigmatisants ces noms. Ce sont plutôt leurs parents qui sont gênés par cette terminologie « caillera ». Cf. « Les problématiques d'insertion sociale, professionnelle et identitaire chez les jeunes originaires de l'outre-mer », Rapport remis à la Direction Interministérielle de la Ville-DIV- et à l'Agence Nationale pour l'Insertion et la Promotion des Travailleurs d'Outre-mer-ANT, Paris, janvier 2001, 158 pages.

en difficulté.

#### **IV. FRONTIERES DE GENRE**

A la différence des frontières spatiales qui sont, sinon acceptées, du moins reconnues dans la plupart des familles rencontrées, les frontières de genre sont souvent minimisées, voire déniées dans les récits, ou dans les enquêtes, lorsqu'on cherche à savoir si l'éducation donnée par les parents est la même pour leurs fils et pour leurs filles. Le souci est en effet très grand de donner la même éducation, les mêmes chances à tous les enfants et de reconnaître et valoriser l'apprentissage de l'autonomie. Parents et jeunes, garçons ou filles s'accordent d'ailleurs le plus souvent sur un modèle éducatif familial accordant une autonomie importante aux enfants. Cependant, des différences dans la manière de concevoir cette autonomie ou de diviser le travail demeurent, selon que l'enfant est un garçon ou une fille et selon la catégorie sociale, ainsi que des tensions qui débouchent parfois sur des conflits<sup>9</sup> (cf. chapitre I). Bien que les parents se défendent de donner une éducation différente à leurs filles et à leurs fils, il n'en demeure pas moins que par leurs pratiques éducatives, des distinctions apparaissent. Le fait que les fréquentations des filles soient plus contrôlées que celles des garçons induit bien des frontières de genre.

Ces différences sont aussi toujours présentes dans la division du travail entre les pères et les mères. Même si les pères participent quelquefois à l'éducation de leurs enfants, s'intéressent à leurs études, les aident dans certaines disciplines, discutent avec eux, leur proposent des sorties, les récits faits dans la grande majorité des cas par les mères, mais aussi les récits des pères laissent transparaître que ce sont les mères qui assument la plus grande partie des responsabilités éducatives. Si les décisions concernant l'éducation, le choix d'une école, sont prises avec le père, dans la plupart des cas, ce sont les mères qui veillent à leur application. A Noisy le Grand, les responsables des deux associations soulignent que ce sont les mères qui demandent de l'aide (soutien scolaire pour les enfants, alphabétisation, aide financière ou aide à la recherche d'emploi) bien plus que ne le font les pères. De même, les femmes s'impliquent plus activement que les hommes pour retourner les stigmates liés à leur quartier.

Frontières de genre, frontières temporelles et trajectoires peuvent être étroitement liées. Des recherches récentes ont ainsi pu montrer comment l'expérience éducative, puis parfois pour une femme l'expérience d'un métier plutôt masculin, par exemple policier ou militaire, ou pour un homme l'expérience d'un métier plutôt féminin, par exemple instituteur dans une école maternelle, font parfois

---

<sup>9</sup>. Cherchant à comprendre ces frontières de genre plus ou moins marquées selon les groupes, il faudrait en fait pouvoir prendre en compte l'ensemble de la configuration familiale, l'âge des parents, la place de l'enfant dans la fratrie

endosser des genres différents et successifs au cours d'une même trajectoire pour faire corps avec le métier, alors que d'autres étapes de la vie, la retraite par exemple semblent bien reproduire les frontières et la fixité entre les genres<sup>10</sup>. Ainsi, les frontières entre genres sont inégalement mouvantes selon les étapes de la vie mais aussi selon les dispositions des acteurs, et les identités sexuelles se construisent et se négocient sans cesse.

## **V. L'ACTIVATION DES FRONTIERES**

Les frontières, y compris les frontières de genre, ne sont pas des acquis. Ce sont des pratiques vécues, construites et reconstruites notamment au cours des expériences éducatives, à partir desquelles les acteurs « apprennent » à se situer dans les groupes sociaux, et intérieurisent les limites de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Elles sont toujours en question et peuvent contribuer à figer les membres d'un groupe dans une situation sociale donnée, dans un espace ou dans le temps, ou au contraire traduire une évolution dans la vie des membres du groupe. Comme le fait remarquer Charles Tilly, ces frontières se construisent dans l'activité<sup>11</sup>; et ce, notamment lors des processus de socialisation au cours desquels les enfants ont de nombreuses occasions de tester les frontières.

Les frontières activées et déplacées concernent le plus souvent l'éducation aux différentes générations, et les diplômes à obtenir ; les parents peuvent avoir pour leurs enfants des projets que leurs propres parents n'avaient pas pour eux. Ce sont souvent les investissements dans les études et dans l'école qui donnent l'occasion aux membres des classes moyennes intermédiaires ou populaires d'activer les frontières.

Pour Florence, la transgression des frontières se fait surtout par les diplômes, et le savoir qui permettent par exemple de passer les concours administratifs. Elle pense que sa famille dans laquelle il n'y avait pas de bibliothèque à la différence de celle d'autres élèves du lycée ne lui a pas transmis de savoirs. Aussi veut-elle se différencier de ses parents en faisant mieux qu'eux pour éduquer sa fille ; elle a en effet, explique-t-elle, le sentiment d'avoir « été élevée mais pas éduquée ». De nouvelles formes d'appropriation du savoir dans le domaine éducatif autres que celles provenant de la transmission familiale, notamment par le biais de la littérature, agissent comme un élément de passage vers un autre milieu. L'objectif atteint peut être discret –le recours au savoir livresque par exemple- mais n'en conserve

---

10. Rose Marie Lagrave, Agathe Gestin, Eléonore Lépinard et Geneviève Pruvost dirs, *Dissemblances. Jeux et enjeux du genre*, Paris, Ed. L'Harmattan, 2002 (Collection Bibliothèque du féminisme).

11. Charles Tilly, « Social Boundary Mechanism », *Philosophy of Social Sciences*, 2 (34), June 2004, pp. 211-236.

pas moins une haute valeur symbolique pour le sujet qui identifie de cette façon le franchissement des frontières.

Karima qui est arrivée d'Algérie à l'âge de 30 ans, est agent d'entretien à Gennevilliers, et mère de deux enfants, de 15 et 13 ans, insiste auprès d'eux sur les valeurs morales, le respect en particulier, mais c'est sur les études qu'elle mise en premier lieu :

*Karima Je voudrais qu'ils respectent les gens, qu'ils se respectent eux-mêmes avant de respecter les gens, qu'ils continuent leurs études où ils veulent, je suis là, je ne démissionnerai pas, je préfère rester en vie pour voir qu'ils sont grands, qu'ils sont bien dans leur peau, qu'ils font des métiers qu'ils veulent ; c'est pas moi qui choisirai leur métier, c'est eux qui choisiront leur métier, j'aimerai bien que je resterai en vie, j'aimerai bien regarder quand ils sont grands... (...).* °

Q. Comment ils sont ... et à la maison, enfin qu'est-ce que tu leur dis pour que ça marche ?

*Karima Leurs études..., les études parce qu'ils vont sortir de toute cette merde qu'il y a en France, tu vois, surtout maintenant avec les Arabes, les Arabes, les Arabes... j'aimerai bien qu'ils réussissent leurs études, c'est tout, parce que avec ce qu'ils vont apprendre, ils vont réussir leur vie, s'ils n'apprennent pas ils ne vont pas réussir, ça c'est sûr...*

On pourrait multiplier les exemples d'incitation aux études, à la réussite scolaire avec des modalités différentes dans les différents groupes sociaux. Plus rares sont celles et ceux qui tentent d'activer les frontières pour sortir de leur groupe d'appartenance ou de leur communauté d'origine. Si certains font le choix de fréquenter majoritairement la communauté d'origine, d'autres, au contraire, essaient de s'en affranchir. C'est le cas de Rajini. D'origine sri-lankaise, elle a étudié la biologie pendant deux ans en Angleterre, à Londres. Elle fréquente un peu, à son arrivée, la communauté sri-lankaise, puis elle s'en détourne pour fréquenter d'autres personnes. Elle déclare :

*Je me suis dit si je reste trop dans la communauté, je n'apprendrais rien. Je voulais rencontrer d'autres personnes, connaître d'autres cultures (...) je me suis rendue compte qu'être toujours en communauté sri-lankaise était un obstacle : par exemple, si on va dans une famille, on va parler tout le temps du pays, on regarde des cassettes de chanteurs du pays, on regarde des films du pays et on mange la cuisine du pays. On ne sort pas de là. Je pense que c'est là un de nos problèmes. Nous restons trop entre nous. Parfois, je pense que c'est étouffant.*

En s'éloignant de sa culture d'origine, en accordant moins d'importance aux traditions, Rajini et son mari veulent favoriser l'intégration de leurs enfants dans la société française.

*Ce qui est le plus important, c'est qu'eux, ils vont faire leur vie ici et il faut qu'ils se sentent pleinement d'ici. Ils n'ont pas à s'occuper du Sri Lanka.*

Néanmoins, si Rajini fait le choix de s'éloigner quelque peu de sa culture d'origine (afin de faciliter l'insertion de ses enfants), sa fille Laetitia, précise que l'anglais est beaucoup plus parlé à la maison que le français.

## **CONCLUSION**

L'analyse croisée de différentes trajectoires d'individus de différentes familles et différentes classes, -trajectoires tantôt marquées par la continuité et la stabilité, tantôt par la mobilité et les discontinuités- a permis de saisir la production et la transgression des frontières sociales. Dans le récit des acteurs, les expériences de rupture ou de stabilisation renvoient à différentes frontières sociales et symboliques. Ainsi, les différents interlocuteurs ont-ils souligné au cours des entretiens l'importance de l'une d'entre elles ou parfois de plusieurs - avoir vécu toute sa vie dans la même cité au Havre pour Pascale, avoir voulu habiter à Paris pour Joëlle, rejeter le choix d'une filière professionnelle par sa fille pour Florence, adopter un certain style de vie plus « classe moyenne » pour Jean L. ; établir une distance entre ceux qui ont vécu dans d'autres lieux ou d'autres pays, qui sont mobiles ou nomades et les installés, qui restent sur place pour Isabelle, ou une grande diversité de frontières déplacées mais aussi parfois acceptées pour Charlotte.

Se pose ainsi la question de savoir si ce n'est pas l'expérience de certaines ruptures concernant des frontières spécifiques, auxquelles les acteurs accordent une évaluation positive, qui contribue à développer des dispositions à dépasser les frontières sociales, ou du moins à ne pas les naturaliser, au moins autant si ce n'est plus que la mobilité géographique ou professionnelle en elle-même. Des expériences de la vie quotidienne entraînant un investissement important, par exemple dans le cas de certains des parents en situation précaire participant au « petit déjeuner » de l'association B à Noisy le Grand, achetant des articles de marque de premier prix pour leurs enfants ou des cadeaux de Noël, alors qu'il ne s'agit pas d'une fête célébrée par eux dans le pays d'origine, peuvent être l'occasion d'activer des frontières culturelles et sociales et de favoriser une certaine mobilité, revendiquée avec l'espoir que leurs enfants seront comme les autres et ne souffriront pas de sentiments d'exclusion. C'est cependant la frontière liée aux études et aux diplômes que les parents tentent le plus souvent d'activer en encourageant, y compris dans les groupes les plus précaires, leurs enfants à investir dans les études et à réussir, ce qui n'exclut pas parfois un sentiment de méfiance par rapport à cette école qui ne répond pas à leurs attentes.

Les frontières dans les trajectoires liées à l'espace sont elles aussi fortement imbriquées avec l'expérience individuelle des individus. Des expériences très différentes ont ainsi été vécues par les

couples Rajini-Rajendra et Bernard-Pauline qui habitent tous deux le Pavé Neuf à Noisy le Grand : dans le premier cas, le lieu de résidence, s'il est comparé à l'espace luxueux qu'ils occupaient au Sri Lanka avant leur période migratoire, est synonyme d'une mobilité sociale descendante- intervenue à la suite d'une migration politique. Dans le deuxième cas, après plusieurs années d'errance résidentielle ajoutée à des difficultés personnelles, l'accès à un logement dans un quartier défavorisé est au contraire vécu de manière résolument positive. Cependant, pour ces deux couples, dont les trajectoires ont été, selon des modalités très différentes, marquées par de nombreuses expériences de ruptures, se manifeste plus ou moins fortement, selon les moments de la vie, une disposition à activer et déplacer des frontières.

Dans le cas de la bourgeoisie de passage, la mobilité intra ou internationale - souvent rattachée à des évolutions de carrière professionnelle - n'a guère à voir avec la migration politique, ou avec la migration imposée par les conditions d'existence ; si elle est vécue sur le mode de l'ouverture d'esprit, tout en étant fréquemment inscrite dans une forme d'idéologie de la continuité ou de la reproduction de l'entre-soi, c'est peut-être, pour une part, faute d'expériences fortes de discontinuité.

Les frontières peuvent toujours être en question ; elles peuvent être, sinon transgressées, au moins activées et déplacées, et elles ont d'autant plus de chances de l'être que les individus ont fait l'expérience de trajectoires marquées par des discontinuités importantes.

## **TROISIEME PARTIE**

**LES FRONTIERES SOCIALES DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE**

**ROUMANIE, SUEDE, BRESIL**

# CHAPITRE VII

## CHANGEMENTS DE FRONTIÈRES SOCIALES ET ÉDUCATION EN ROUMANIE APRÈS 1989

### **I. LE REGIME POLITIQUE DES FRONTIERES EN ROUMANIE**

Jusqu'en 1989, la Roumanie avait la réputation d'un pays isolé du monde extérieur par des frontières des plus rigides, la séparation de l'étranger « capitaliste » étant justifiée par une politique d'abolition des frontières entre classes ou d'homogénéisation sociale. Le résultat de cette politique a été une forte polarisation entre les dirigeants, gardiens et garants de ces frontières (« souhaitées ») et la population qui les subissait, avec l'explosion sociale qui a mis fin à un régime politique de dictature. La notion de frontière politique est ainsi, dans le sens commun, surchargée symboliquement, à l'intérieur, comme à l'extérieur des anciens « pays communistes »<sup>1</sup>. Elle évoque avant tout le contrôle exercé par l'Etat de type soviétique sur l'ensemble des catégories et des groupes sociaux, dont les familles, soumises elles aussi à ce régime draconien des frontières. Elle pose aussi la question d'une diversité d'expériences avec les frontières, celles des transfuges, des déportés<sup>2</sup>, des exilés ou des émigrés, mais aussi d'autres types de mobilité par rapport aux frontières politiquement constituées et contrôlées. Des communautés et des familles divisées par des frontières d'Etat se sont construit de nouvelles identités, sous différents noms, diaspora, exil ou, plus récemment, émigration de travail, et ont développé un ensemble d'échanges par delà ces frontières. D'autre part, le conditionnement politique des mobilités sociales a produit des hiérarchies sociales que les changements politiques récents ont remises en cause. D'un côté, émigration « politique » et émigration « économique » étaient difficilement dissociables, de l'autre, hiérarchie sociale et hiérarchie politique s'établissaient selon des critères compatibles<sup>3</sup>.

Ces frontières externes, devenues plus poreuses surtout après l'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne, jouent un rôle significatif dans la représentation des hiérarchies sociales, dans la mesure où l'exil, composé des survivants et des descendants de l'ancienne bourgeoisie nationale, fait encore figure de gardien de la tradition, en lien avec ceux qui se revendiquent de la résistance au régime communiste (« l'exil intérieur ») ; de même, les membres d'une nouvelle élite, plus jeune, ayant réussi leurs carrières en Occident, incarnent les aspirations de mobilité sociale et de réussite

<sup>1</sup>. Un exemple récent de l'intérêt manifesté pour un tel objet est l'organisation du Colloque international « Une frontière de type nouveau ? Pratiques et représentations de la frontière communiste en Europe, de la Révolution d'Octobre aux années 1950 », par l'Ecole Normale Supérieure et l'Université de Paris I Panthéon Sorbonne, Paris, 18-19- 20 mai 2006.

<sup>2</sup>. A la fin de la seconde guerre mondiale et dans les années 1950, en particulier de populations allemandes.

<sup>3</sup>. Devenue exclusivement « économique » après 1989, l'émigration roumaine n'est pas pour autant moins « politique », accusant aussi bien la désintégration économique, mais aussi culturelle, de plusieurs catégories sociales en Roumanie, et en particulier des plus défavorisées, comme les Roms, ainsi que le durcissement des politiques d'expulsion des migrants indésirables dans les pays d'accueil, comme l'Italie ou la France. De 1990 à 2000, la population de la Roumanie a diminué d'environ 1 million d'habitants (de 22 à 21 millions), phénomène attribué essentiellement à l'émigration.

professionnelle dans plusieurs domaines ; enfin, dans les rangs des classes intermédiaires et populaires, ceux qui travaillent à l'étranger constituent une fraction appréciée et médiatisée, source considérable de devises pour l'économie nationale, remède à court terme au chômage et modèle d'apprentissage d'une culture de travail « capitaliste » – bien qu'ils soient en même temps mis en cause pour des graves problèmes sociaux – dissolution de la famille traditionnelle et abandon des enfants<sup>4</sup>. Le maintien de ces divisions fortes entre « l'extérieur » et « l'intérieur » concerne également d'autres communautés ethniques et/ ou religieuses, ayant gardé des liens divers avec leur pays d'origine et disposant de circuits de mobilité propres qui transgressent les frontières d'Etat<sup>5</sup>.

Réaliser une recherche en Roumanie sur les rapports établis entre l'éducation familiale et la production des frontières sociales doit tenir compte de cette politisation extrême et de ses effets à long terme, ainsi que de la remise en cause récente des différentes types de frontières, à la suite des changements intervenus depuis 1989. Ces frontières étaient situées dans le temps : des discontinuités fortes entre les périodes historiques, définies en fonction des régimes politiques et des événements ayant marqué les moments de rupture (guerre, révolution). Le découpage des périodes historiques est associé aux ruptures de trajectoires biographiques, justifiant la construction d'unités symboliques par « générations », qui marquent les différences de socialisation et d'éducation<sup>6</sup>. Elles étaient associées à des orientations différentes des politiques éducatives et du partage des rôles entre les principales institutions (écoles, églises) chargées de l'encadrement des jeunes générations. Le grand écart établi initialement entre l'éducation institutionnelle (essentiellement publique) et l'éducation familiale (privée), écart qui concernait principalement l'éducation religieuse ou les valeurs culturelles associées à la société traditionnelle (d'avant le régime communiste) a été à l'origine d'un surinvestissement et d'une survalorisation de ce qui tenait de l'ordre du « privé » en tant que formes d'opposition et de résistance. Enfin, le refoulement pendant une longue période des frontières séparant les classes sociales, vouées à la disparition, avait favorisé l'établissement d'une société salariale avec des positions relativement stables, dont la décomposition est saluée, de même que le retrait de l'Etat, par les idéologues du nouvel ordre libéral.

---

<sup>4</sup>. Désignés souvent par dérision comme « *stranieri* » (étrangers), car l'Italie était jusqu'à récemment le premier pays de destination de l'émigration roumaine de travail, ou « cueilleurs de fraises » (*capsunari*), car il s'agissait souvent d'un travail saisonnier, ces appellations caricaturales ont acquis une signification générique, comme on peut le constater par exemple dans l'article « Le citoyen, le "cueilleur de fraises" et l'intellectuel: débats roumains sur l'intégration européenne », in *Regard Sur l'Est*, 2006, cf. <http://www.regard-est.com/>

<sup>5</sup>. Il s'agit principalement des communautés hongroise, allemande, rome et juive, la dernière ayant une présence plutôt symbolique dans la Roumanie actuelle.

<sup>6</sup>. Ces distinctions se sont imposées dans le temps, parfois directement associées aux changements politiques : par exemple, en Allemagne de l'Est, les enfants nés ou élevés après la construction du Mur de Berlin (1961) étaient appelés « les petites fleurs du mur » (*Mauerblumchen*), ou, en Roumanie, les enfants nés suite au décret (1966) d'interdiction de l'avortement sont appelés « les petits du décret » (*decreteii*).

## I.1. Remise en cause de la « famille socialiste »

Plusieurs études des politiques familiales se sont intéressées après 1989, en Roumanie comme ailleurs, à l'intrusion de l'Etat dans la vie familiale. La politique d'industrialisation et d'urbanisation, le changement de statut social de la femme et plus particulièrement la politique nataliste ont conduit à la conclusion que le contrôle de la famille était devenu un des moyens de création du nouvel ordre social<sup>7</sup>. L'histoire de la politique familiale du régime communiste est pourtant contradictoire : c'est sous ce régime que les droits des femmes ont été pour la première fois affirmés en Roumanie, les discriminations de genre (de sexe) et la protection de la femme figurant pour la première fois dans des actes législatifs majeurs<sup>8</sup>, l'égalité entre les sexes étant proclamée à côté de l'égalité des nationalités, des races ou des religions. D'autre part, le Code de la Famille a connu des modifications successives visant à décourager les divorces, avec des restrictions des droits dans le contexte des mesures natalistes prises à partir de 1966<sup>9</sup>. Malgré le fait que le Code du Travail prévoyait la protection des femmes mères, les conditions de vie réelles et le régime policier de contrôle de la natalité ont eu des conséquences tragiques à la fois pour les femmes et pour les enfants<sup>10</sup>. Pour Alain Blum, ces politiques développées à l'égard des familles et de la vie privée sont définies comme politiques démographiques ou politiques de population, et non comme politiques familiales car elles ne visent pas la famille proprement dit, mais ont pour objectifs l'augmentation de la natalité, l'emploi des femmes<sup>11</sup>.

Le retrait de l'Etat de la vie des familles a eu plusieurs conséquences sur les comportements socio-démographiques (diminution de la natalité, augmentation des naissances hors mariage et de familles monoparentales, augmentation de l'âge moyen de la maternité et diminution du taux de nuptialité), sans qu'on puisse arriver aux mêmes conclusions qu'ailleurs sur la délivrance de la famille de la religion ou sa démocratisation. Libérée de l'emprise de l'Etat, la famille roumaine apparaît comme largement soumise à la religion, moins « privatisée » et surtout moins démocratisée

<sup>7</sup>. Gail Kligman, *The Politics of Duplicity: Controlling Reproduction in Ceausescu's Romania*, Berkeley, University of California Press, 1998, 358 p., citée par Ana Gherghel, « Transformations de la régulation politique et juridique de la famille. La Roumanie dans la période communiste et post-communiste », *Enfances, Familles, Générations*, 5, automne 2006. Cf. <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n5/index.html>

<sup>8</sup>. Dans la Constitution depuis 1948, dans le Code du travail depuis 1950 et dans le Code de la famille depuis 1956, cf. Cristina Liana Olteanu, Elena-Simona Gheonea et Valentin Gheonea eds, *Femeile în România comunista : studii de istorie socială* [Les femmes dans la Roumanie communiste. Etudes d'histoire sociale], Bucarest, Politeia-SNSPA, 2003, 256 p.. Ce caractère contradictoire de la politique familiale « communiste » est démontré aussi par le fait que les principales caractéristiques du système d'éducation, de celui de la santé, principalement gratuits et généralisés, et des dispositifs de protection sociale, comme les allocations pour les enfants, les services de garde et le congé de maternité, ont été conservés après 1989, ainsi que leur universalité. Cf. Ana Gherghel, « Transformations de la régulation politique et juridique de la famille. La Roumanie dans la période communiste et post-communiste », *art.cit.*, 2006).

<sup>9</sup> .C.L. Olteanu, E.-S. et V. Gheonea, *Femeile în România comunista : studii de istorie socială*, *op.cit.*, p. 179.

<sup>10</sup> . Maria Bucur a observé les liens existants entre le mouvement eugéniste qui a existé en Roumanie entre les deux guerres et la politique pronataliste du régime Ceausescu Maria Bucur, et Mihaela Miroiu (dir), *Patriarhat si emancipare in istoria gandirii politice românești*. Iasi , Polirom, 2002 [Patriarcat et émancipation dans l'histoire de la pensée politique roumaine].

<sup>11</sup> . Alain Blum, « Tensions et contradictions du système statistique soviétique : de la Révolution à la Seconde Guerre mondiale », in Jean-Pierre Beaud et Jean-Guy Prévost, *L'ère du chiffre - systèmes statistiques et traditions nationales*, Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 131-152, cité par Ana Gherghel, *art.cit.*

qu'ailleurs<sup>12</sup>. L'opposition esquissée entre l'idéologie familialiste et celle des droits de l'enfant (l'organisation des liens familiaux autour de la personne de l'enfant) est plutôt l'effet des changements dans le système de protection de l'enfance que de l'influence d'un mouvement féministe, source historique pour cette nouvelle idéologie, quasi inexistant en Roumanie.

Le maintien d'une institution de la famille qui demeure très valorisée, presque sacralisée après 1989, est attribué à la perpétuation de l'idéologie nationaliste, au paternalisme qui lui est propre, mais aussi à son caractère de refuge sécurisant pour ses membres devant cette fois les « incertitudes de la transition (le chômage, l'inflation, l'instabilité du marché du travail) »<sup>13</sup>.

**LES DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES** présentées par plusieurs travaux après 1989 font souvent des comparaisons avec les évolutions de la famille dans les autres pays européens. On observe ainsi les mêmes tendances qu'ailleurs, mais aussi la persistance d'un décalage par rapport aux mêmes phénomènes dans les sociétés occidentales. Sur quarante ans (1960-2000), le nombre de mariages a beaucoup diminué, en particulier dans les années 1990, mais la Roumanie se maintient parmi les pays européens où ce taux est parmi les plus élevés et l'âge moyen au premier mariage reste parmi les plus bas. A l'opposé, le nombre des naissances hors mariage a connu une véritable explosion, bien qu'en constante évolution depuis 1980, la Roumanie se situant parmi les premiers pays européens pour cet indicateur (26,7% en 2001). De plus en plus de mariages se concluent après la naissance du premier enfant, les formes de vie en couple hors mariage sont de plus en plus répandues.

Corroborees avec d'autres indicateurs socio-économiques, ces données font état de transformations paradoxales. D'une part, la transition de la « tradition » à la « modernité », voire à la « postmodernité », continue, mais « le paysage familial roumain » est jugé « plus conservateur » qu'ailleurs<sup>14</sup>. D'autre part, l'alignement sur un « modèle européen » de la famille, probablement plus accéléré encore après l'adhésion prochaine du pays à l'Europe (en 2007) est accompagné d'une série de problèmes sociaux inquiétants : le chômage, l'exclusion sociale au sens large et la pauvreté touchent plus souvent les jeunes et les femmes, en particulier pour l'accès à l'emploi ; le retour aux activités domestiques et le retour dans les campagnes, à cause de la rareté des emplois et des logements en ville, s'associent aux nouvelles formes d'abandon des enfants, dans les conditions d'une immigration saisonnière transnationale. On s'inquiète dans ces conditions des « possibles distorsions dans le processus de modernisation de la famille roumaine, même si faire reculer l'histoire n'est plus possible »<sup>15</sup>, à cause du changement du statut et des fonctions économiques de la famille, de l'exercice de l'autorité parentale, de la diminution et de l'affaiblissement des réseaux familiaux, de la mobilité matrimoniale et de l'augmentation du nombre de familles monoparentales, etc.. Ces tendances d'ordre général sont cependant peu différenciées en fonction des catégories sociales, faute d'enquêtes sociologiques appropriées.

<sup>12</sup>. Les contacts avec les valeurs égalitaristes dominantes en Occident existent, ainsi que des transformations dans le sens de la dissociation entre conjugalité et parenté, de la démocratisation des rapports familiaux et de l'émergence d'un modèle conjugal axé sur l'égalité. Pour une étude des évolutions récentes de la famille occidentale, cf. Anthony Giddens, *La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*, traduit de l'anglais par Jean Mouchard, Paris, La Rouergue/Chambon, 2004, 265 p.

<sup>13</sup>. Susan Gal and Gail Kligman, *The Politics of Gender After Socialism*, Princeton, Princeton University Press, 2000. cité par Ana Gherghel, *art.cit.*

<sup>14</sup>. Maria Simion, « Familia în Europa între anii 1960 și 2000 », [La famille en Europe entre 1960 et 2000] *Calitatea Vieții*, XIII, nr. 1-4, 2002, Bucarest.

<sup>15</sup>. Georgeta Ghebrea, *Regim social-politic și viață privată* [Régime social et politique et vie privée], Bucarest, Editura Universității din București, 2000.

## I.2. Changements économiques et déplacement des frontières sociales

LES TRAVAUX SUR L’ECONOMIE INFORMELLE concernent essentiellement les couches inférieures des occupants des positions intermédiaires, nouveaux exclus et appauvris, et permettent d’observer les changements intervenus sur la frontière sociale qui sépare les dominants des dominés. Un groupe de jeunes chercheurs a réuni récemment dans un ouvrage collectif<sup>16</sup> des études sur la période communément appelée de *transition* vers l’économie de marché et la démocratie. Les auteurs critiquent d’emblée l’échec de l’Etat dans la gestion de cette transition : son incapacité de penser le changement social, de s’imposer comme « agent de la moralité publique », du fait d’avoir troqué sa réputation de garant de la sécurité des citoyens contre celle de garant du « secteur informel » de l’économie, aux frontières de la criminalité économique. L’économie informelle n’est pas pour autant une invention récente ; elle continue l’économie informelle qui avait existé dans l’ancienne société socialiste et, dans ce sens, elle remplit aussi des fonctions d’ordre éthique et politique, justifiant des actes de protestation et favorisant des stratégies de rupture d’avec un système jugé injuste par ceux qui l’avaient soutenu et défendu. La principale caractéristique de cette économie informelle est d’avoir des frontières floues, par rapport aux institutions et par rapport aux contraintes politiques. L’ampleur des pratiques informelles est le résultat direct de l’augmentation du chômage, de l’arrêt de la migration entre les campagnes et la ville, du confinement des anciens migrants (« *navettistes* ») dans leur village ou du retour contraint au village d’anciens ouvriers désœuvrés. Les principales victimes de la « transition » sont les personnes moins qualifiées, les moins aptes à s’adapter : des vieux, des malades, des ouvriers sans qualification, des anciens membres des coopératives agricoles ou des anciens ouvriers d’industries abandonnées. L’expansion des commerces qui ont occupé l’espace public leur a offert quelques débouchés : ils se sont établis comme vendeurs ambulants, « nouvelle » catégorie, peu connue avant. Appelés par les auteurs les « intermédiaires de (la) survie », ils sont nombreux en marge des marchés agro-alimentaires réglementés, parfois exploités par l’administration de ces marchés. L’économie informelle est constituée d’un ensemble de stratégies de rattrapage par le retour ou la redécouverte d’anciens emplois ou de métiers abandonnés, par la mise en place de nouveaux réseaux de solidarité et l’invention de nouvelles formes de négociation. Ces pratiques sont particulièrement développées dans des communautés constituées autour d’anciens combinats industriels ou centres miniers aujourd’hui fermés. L’injustice sociale subie a donné lieu à des changements du code éthique, justifiant le vol par ces victimes des « privatisations » de ce qui est resté de leurs anciennes propriétés collectives, souvent vol de déchets, pour se faire ainsi au moins en partie dédommager.

D’autres études font état de l’expansion de l’« économie informelle » et du déplacement du seuil de pauvreté : en 2000, on évaluait à 45% la part de la population vivant en dessous du seuil de

<sup>16</sup>. Liviu Chelcea, Oana Mateescu coord., *Economia informală în România : piete, practici sociale și transformari ale statului după 1989* [L’économie informelle en Roumanie: marchés, pratiques sociales et transformations de l’Etat après 1989], Bucarest, Paideia, 2005, 344 p.

pauvreté ; le pourcentage des ménages qui affirmaient pouvoir subvenir à leurs besoins avec leurs revenus d'emploi régulier avait diminué de 44% à 16 % entre 1991 et 1998, ce qui expliquait la mobilité et la flexibilité de cette population<sup>17</sup>. Les femmes constituent une catégorie parmi les plus défavorisées par ces changements, en particulier sur le marché du travail aussi bien pour les chances de recrutement que pour la vulnérabilité des postes occupés, majoritairement dans le secteur public.

### I.3. Déclin de l'école, montée de l'enseignement religieux et des églises

Les conclusions des travaux en sociologie de l'éducation insistent de leur côté sur l'augmentation des inégalités des chances dans l'éducation de façon plus générale<sup>18</sup>. L'augmentation des dépenses en éducation revenant aux familles est de plus en plus importante dans les conditions du désengagement de l'Etat, ce qui indique également un changement du rôle des familles dans l'éducation par rapport à la situation d'avant, quand le rôle déterminant revenait à l'institution scolaire. On observe aussi une tendance générale à la subordination des institutions scolaires au secteur économique, ayant comme effet une polarisation accentuée à l'intérieur de la population scolaire entre l'enseignement secondaire, où sont enregistrées une diminution des effectifs, et une augmentation de l'abandon scolaire<sup>19</sup>, et l'enseignement universitaire, où il y a croissance des effectifs. Les changements politiques depuis 1989 ont eu plusieurs effets majeurs sur le monde de l'éducation : la disparition de l'ancien enseignement politique communiste, dispensé avant à tous les niveaux de formation, remplacé par l'éducation civique et surtout par l'enseignement de la religion ; l'apparition d'un enseignement privé faisant concurrence à l'enseignement d'Etat à tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, universitaire...), sans le surclasser. L'enseignement d'Etat reste cependant le plus prestigieux au niveau universitaire, mais des formes de ségrégation sont apparues au niveau du préscolaire et du primaire, y compris avec une formation plus intense dans les langues étrangères. Troisième changement majeur, la place très importante qui revient à l'enseignement religieux, à la fois comme enseignement spécifique (dans des *séminaires*, établissements au niveau secondaire, et dans les facultés de théologie) et comme enseignement intégré dans les écoles publiques (cours de religion). L'Etat n'est plus athée, l'Eglise orthodoxe a été réintégrée dans l'Etat, la religion fait partie de la vie publique et l'éducation religieuse est massive. A la différence des Eglises, l'école reste pauvre et a du mal à aider et intégrer les catégories les plus défavorisées.

17. Rainer Neef, « Aspects of the informal economy in a transforming country : the case of Romania », *International Journal of Urban and Regional Research*, 26, 2, 2002, p. 299-322, cf. Ana Gherghel, *art.cit.*

18. Gabriela Neagu, Laura Stoica, Laura Surdu, "Accesul la educatie în societatea româneasca actuală" [L'accès à l'éducation dans la société roumaine actuelle], *Calitatea Vietii*, XIV, nr. 3-4, 2003.

19. Pendant les années 2000-2005 en Roumanie, le nombre des lycéens a diminué de 50%, diminution attribuée principalement à une régression démographique et secondairement à l'abandon scolaire (un phénomène qui aurait une étendue européenne). L'abandon scolaire concerne essentiellement les élèves d'origine rurale (la Roumanie étant un pays à population à moitié rurale). L'abandon scolaire, évalué entre 5 et 8% chaque année, et la migration des élèves vers les établissements des grandes villes seraient des sources importantes de déséquilibre du système scolaire.

## **II. TERRAINS DE L'ENQUETE ET ENTRETIENS**

Les entretiens réalisés en Roumanie pendant trois années universitaires successives (de 2004-2005 à 2006-2007) ont suivi les principales orientations de l'enquête réalisée au même moment en France, notamment pour les critères d'échantillonnage et le guide d'entretien qui a été adapté en roumain. Les étudiants réalisant l'enquête par entretiens, ont disposé des textes produits aux différentes étapes de la recherche (traduction du projet, de chapitres du rapport intermédiaire, bibliographie). Dans leur majorité, ces entretiens ont en effet effectué été réalisés par des étudiants en master du Département de psychologie de l'Université de Iasi<sup>20</sup>; une bonne partie des familles interviewées se situe dans la proximité du milieu social des étudiants eux-mêmes (amis, parents, usagers des services sociaux).

L'enquête a été réalisée majoritairement en milieu urbain, où habitent et travaillent la plupart des enquêteurs (diplômés d'une maîtrise en psychologie pour la moitié d'entre eux, ou dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, mais aussi en théologie, ils avaient presque tous une activité professionnelle au moment de l'enquête – dans l'enseignement secondaire, l'enseignement spécialisé, les services sociaux. Quelques uns souhaitent réussir une reconversion professionnelle ou poursuivre des études doctorales en Roumanie ou à l'étranger. Certains d'entre eux étaient en situation d'instabilité professionnelle, voire à la recherche d'un nouvel emploi.

### **II.1.Principales propriétés de l'échantillon et hiérarchies sociales**

111 familles ont été rencontrées dans le cadre de cette enquête, 137 parents ont été interviewés, dont 88 femmes et 49 hommes. 26 entretiens ont été réalisés avec des couples. Plusieurs entretiens ont été réalisés également avec des enfants de ces familles. Un nombre assez important de ces entretiens (29) se situent hors échantillon : personnes âgées, dont les enfants ont plus de 21 ans, personnes jeunes, avec des petits enfants, célibataires ou personnes sans enfants. Ils ont cependant été maintenus dans le corpus comme groupe de contrôle, et pour l'exploitation d'un certain nombre de données complémentaires. Les entretiens avec les enfants (35) feront l'objet d'une analyse ultérieurement. L'échantillon analysé ici est composé de 82 parents vivant dans leur majorité en couple et âgés de 34 à 55 ans. Un couple de grands parents élève seul leur petite-fille.

Une majorité des femmes interviewées travaillent dans l'enseignement ou ont des professions liées à l'éducation : 19 enseignantes dans le secondaire, 2 dans l'enseignement supérieur, exercent des responsabilités administratives (4 managers ou « chefs »), 4 sont psychologues, 5 institutrices ou éducatrices. Les autres sont comptables ou économistes (5), ont des professions artistiques (2),

---

<sup>20</sup> Iasi est la principale ville (« capitale historique ») de la Moldavie, province orientale de la Roumanie, et son université, fondée en 1860, est la plus ancienne université d'Etat roumaine.

d'ingénieur (2), médecin (1), infirmières (3), occupent des postes d'employées comme secrétaire, laborantine, etc. (5), dans le commerce (3 vendeuses), 2 ménagères, 9 sont femmes au foyer. Les hommes interviewés travaillent dans l'enseignement secondaire (5) et supérieur (1), sont directeurs ou managers (5), ingénieurs (6), prêtres ou pasteurs (4), officiers (2), comptables (2), médecin (1), journaliste (1), techniciens ou contremaîtres (8), ouvriers (2), chômeurs (2), détenu (1).

La reconnaissance de la compétence des femmes en matière d'éducation est ici double, au niveau professionnel et pour l'éducation familiale<sup>21</sup>. Pour ce qui concerne les origines sociales, l'échantillon reproduit dans ses grands traits le profil du groupe étudiant lui-même dans le sens où l'ascension sociale par les études constitue la principale caractéristique des biographies recueillies par entretien. Le passage de la campagne à la ville est aussi une des expériences communément partagées. Etant donnée la composition de l'échantillon, les frontières sociales « visibles » dans l'analyse des entretiens sont surtout celles qui divisent les classes moyennes – entre classes moyennes supérieures (aucune famille ne peut être assimilée à la « bourgeoisie ») et classes intermédiaires, ainsi que, dans une moindre mesure, celles qui séparent les classes moyennes intermédiaires des classes populaires.

**HIERARCHIES SOCIALES ET STABILITE DES POSITIONS.** La hiérarchisation des personnes interviewées et de leurs familles dans l'espace social et les positions des unes par rapport aux autres a été réalisée à partir de plusieurs critères : les études et la profession des personnes interviewées, leur origine sociale - la profession des parents, la profession ou les études des frères et sœurs, des époux et des épouses, les études des enfants. En identifiant une diversité de variables qui contribuaient à la définition d'une position sociale, dont celles qui relèvent de la transmission intergénérationnelle, de l'héritage ou de la reproduction, nous avons tenu compte d'autres propriétés que celles liées au monde du travail dans la définition des classes sociales. Il était ainsi possible d'objectiver, même de manière imparfaite, les frontières séparant les principales classes et catégories, malgré le caractère flou des lignes de démarcation entre les principales catégories de la « classe moyenne », « supérieure » ou « intermédiaire ». L'évaluation des capitaux dont disposaient les familles était une opération délicate à cause des informations lacunaires ou des difficultés de comparaison entre certaines variables – par exemple, la différenciation des positions en fonction de l'âge, ou comment évaluer par anticipation une trajectoire en fonction des évolutions possibles. Le devenir des enfants, et le patrimoine familial réalisé par mariage ont joué aussi un rôle dans la classification, s'ajoutant aux propriétés héritées ou acquises par les études et la carrière professionnelle.

**POSITIONS SOCIALES ET POSITIONS COMMUNAUTAIRES.** Un critère particulier de classement a été celui de la reconnaissance sociale en fonction de la position d'une famille dans sa communauté d'origine (village, communauté rurale). Certaines familles sont souvent conduites à jouer sur les deux plans, le plan social, qui impose ses normes surtout en milieu urbain, et le plan communautaire, avec des

<sup>21</sup> La surreprésentation des femmes s'explique aussi par la facilité des contacts, la majorité des étudiants participant à l'enquête étant des jeunes femmes.

normes propres au monde rural. Cela peut aussi embrouiller les classements, car une position relativement inférieure en ville dans le cas de certaines familles peut ne constituer qu'une des dimensions d'un positionnement en réseau, à la fois rural et urbain, ou dissimuler des positions plus stables que celles désignées par la profession. Pour cette raison, on peut être amené à confondre mobilité et instabilité. Pour une bonne partie des membres des catégories intermédiaires (entre classes moyennes et classes populaires), s'établir en ville, même en situation professionnelle relativement précaire, peut être reconnu comme une « réussite ». On peut considérer qu'il s'agit d'un bénéfice, voire d'une forme de capital propre à l'exploitation d'une position de frontière.

La situation est différente pour les occupants des POSITIONS MOYENNES-SUPERIEURES. Deux principes concurrents de classification ont été utilisés pour les identifier : celui de la reconnaissance sociale par le statut et les diplômes a retenu surtout des membres des professions intellectuelles comme les enseignants universitaires, connus aussi dans quelques situations grâce à leur ancienneté et à leur notoriété. L'origine étrangère d'une de ces familles a joué également un rôle, la généalogie évoquée en situation d'entretien et la qualité du patrimoine résidentiel familial (l'inscription de la maison parmi les monuments d'architecture de la ville) témoignant d'un capital d'ancienneté. L'autre critère est celui de la réussite économique, propre aux membres de la « nouvelle classe », managers ou propriétaires d'entreprises, illustrant un nouveau modèle d'excellence sociale, conforme à l'idéologie dominante. Pour eux, les études ou la profession sont dans une moindre mesure « classantes » : dans notre échantillon, il s'agit presque exclusivement d'ingénieurs<sup>22</sup>, profession technique définie socialement par opposition à la catégorie des « intellectuels ».

Les occupants des POSITIONS MOYENNES sont plus souvent des enseignants du secondaire, des membres des professions techniques (ingénieurs, techniciens), et parmi eux, ceux, mieux établis, dont les positions témoignent d'expériences éducatives présentées comme des « success stories », ayant réussi par leurs études à obtenir des diplômes qualifiants, dans des professions reconnues, à quitter leurs communautés rurales d'origine et à transférer en milieu urbain, sans trop d'écart, une position homologue à celle de leurs parents.

Les INSTABLES OU PRECAIRES sont souvent ceux qui sont en déclin, enseignants retraités, ou individus exerçant des métiers intellectuels moins reconnus, techniques (bibliothécaire), travaillant en milieu rural, contraints souvent pendant de longues années à faire la navette entre le village et leur domicile en ville. Quelques femmes « au foyer » sont aussi dans ces positions, ayant sacrifié leur carrière professionnelle à la vie familiale et leur position sociale étant associée à celle du mari.

Pour la plupart des occupants des POSITIONS MOYENNES INTERMEDIAIRES, situées à mi-chemin entre les classes populaires et moyennes, il y a un décalage entre leurs études et les professions

---

<sup>22</sup> Le plus important corps professionnel pendant la période socialiste, les ingénieurs ont été les plus touchés par la désindustrialisation d'après 1989.

exercées, leurs diplômes sont peu qualifiants et leurs postes sont d'exécutants, bien que les styles de vie et le statut revendiqué soient ceux des classes moyennes. Plusieurs d'entre eux partagent aussi leur vie entre la ville où ils se sont établis et les campagnes, d'où provient une partie de leurs ressources.

Les occupants des POSITIONS INFÉRIEURES dans la hiérarchie sociale n'appartiennent pas tous aux classes populaires, peu représentées dans l'enquête : quelques ouvriers et employés des services (cuisinière, ménagère), quelques positions de « déclassés » (un ex-officier emprisonné pour complicité dans un meurtre, un ex-policier ayant fait de la prison à la suite d'une affaire de corruption, devenu ouvrier forestier, un ingénieur au chômage), ainsi que des « cas sociaux » (pris en charge par les services sociaux). C'est leur mobilité descendante et / ou le lien établi avec des professionnels du social qui les a rendus « visibles » et qui a incité à les classer en bas de la hiérarchie.

## II.2.Une nouvelle classe sujet ?

La « classe moyenne » a refait une apparition plutôt discrète dans les discours politiques et dans les médias après 1989. Ayant peu fait l'objet d'investissements scientifiques ou théoriques<sup>23</sup>, contrairement à d'autres catégories, comme les anciennes et les nouvelles « élites », le concept de « classe moyenne » remplit une fonction comparable, d'écran, pour couvrir une grande hétérogénéité de trajectoires en l'absence de catégories scientifiquement construites. Le concept marxiste de classe est considéré obsolète, la notion utilisée par les médias, de « classe politique », est plutôt un euphémisme caricatural. La classe moyenne existe cependant dans les pratiques de classement et de nomination de ses membres ; elle est composée de faisceaux de positions occupées par des représentants de groupes sociaux en ascension ou en déclin, dont l'histoire personnelle est inscrite dans l'histoire moyenne et longue de leurs groupes d'appartenance (familles, générations, corps professionnels). Cette « nouvelle classe » a comme principale caractéristique de ne pas être une classe « pour soi », car elle se définit plutôt par sa mobilité et par ses aspirations, par ses différences avec la classe d'origine (souvent populaire) et par le partage des normes et des valeurs des classes supérieures (plus en termes de culture et de goûts, de qualités professionnelles, qu'en termes de biens ou de propriétés). Une bonne partie des membres de ces classes moyennes investissent ou surinvestissent l'éducation, en tant qu'instrument légitime d'ascension sociale (à la différence des instruments politiques ou économiques), transforment cet instrument de mobilité en vocation (en particulier dans le cas des femmes exerçant des professions dans l'éducation).

Pour Elisabeta Stanciulescu, une des premières sociologues roumaines à avoir abordé la question des classes moyennes en tant que sujet social et historique<sup>24</sup>, la constitution progressive de

<sup>23</sup> Maria Larionescu, Ioan Marginu, Gabriela Neagu, *Constituirea clasei mijlocii în România* [La constitution de la classe moyenne en Roumanie], Bucarest, editura Economică, 2006.

<sup>24</sup> Elisabeta Stanciulescu a observé aussi le rôle de ces « catégories moyennes urbaines » dans la mobilisation et la révolte ayant déterminé les changements politiques de 1989. Cf. Elisabeta Stanciulescu, *Familie și educație în societatea*

ces classes est le résultat des avancements de la scolarisation et du changement de statut économique de leurs membres : accès à la propriété dans un premier temps historique, migration et formation professionnelle par la suite. La principale qualité de cette catégorie intermédiaire est sa mobilité et son devenir, ses aspirations fortes d'ascension intergénérationnelle, propres aux classes moyennes, la distinguant de la « conscience de classe » et du sentiment d'appartenance qui définissent les classes établies<sup>25</sup>.

Du point de vue économique, les classes moyennes sont entraînées dans un processus d'accumulation « primaire », de reconstitution de leur patrimoine (par des restitutions, des réhabilitations, mais aussi des vols qui rappellent les stratégies des « bourgeois compradores » du Tiers Monde), de reconversions de leurs différentes espèces de capital accumulées (désinvestissement scolaire, importance des études à l'étranger)<sup>26</sup>. Divisées politiquement par rapport au passé politique récent (opposition entre les héritiers légitimes et les usurpateurs ex-communistes, entre « droite » et « gauche »), elles ne disposent que d'une faible reconnaissance, d'où l'instabilité des positions occupées par leurs membres.

### **III. ECHANGES INTERGENERATIONNELS ET EXPERIENCES EDUCATIVES DES CLASSES MOYENNES**

Les entretiens ont mis en relation et comparé de manière privilégiée les principales valeurs éducatives ayant fait l'objet de transmission entre les générations, ainsi que les institutions auxquelles les familles ont délégué en partie le travail d'éducation et de socialisation. Les différents modes de classement de ces valeurs, considérées centrales dans l'éducation reçue et / ou dans l'éducation donnée, dans l'ordre de la culture générale (littérature et arts, langues étrangères), de la religion, de la politique, du travail et des études ou de la sexualité, etc., apportent un éclairage particulier sur la reproduction différentielle des modèles parentaux hérités de la prime socialisation, voire sur les situations de rupture intergénérationnelle et de reconstruction des systèmes de référence à l'intérieur des familles.

**DES FAMILLES ELARGIES : LES GRANDS PARENTS ET LES FRATRIES.** La présence des grands-parents impliqués dans l'éducation de leurs petits enfants apparaît dans plusieurs entretiens, plus particulièrement dans les familles d'origine rurale, mais pas seulement. Leur participation à l'éducation des enfants est considérée comme une aide indispensable, parfois comme une limitation de leur autonomie. Dans certains de ces entretiens, les grands pères (personnalités scientifiques, prêtres, enseignants) apparaissent comme des véritables modèles éducationnels, opposés quelquefois aux

---

*românească. O istorie critică a interventionismului utopic* [Famille et éducation dans la société roumaine. Une histoire critique de l'interventionnisme utopique], Iași, Polirom, 2002, p. 363.

<sup>25</sup> E. Stanciuescu, *op. cit.*, p. 361.

<sup>26</sup> Les « affaires de corruption » sont un marqueur des luttes de la « nouvelle classe » pour les frontières économiques et indiquent les difficultés pour convertir le capital organisationnel en capital économique (l'abandon de l'ancien ethos « de classe » et de défense de l'intérêt public).

parents. Ce thème est repris d'ailleurs par la littérature : un auteur américain (Gary North) est cité parce qu'il condamne « l'abolition des grands-parents » et plaide pour leur « professionnalisation »<sup>27</sup>. On leur attribue le mérite de transmettre à leurs petits enfants l'héritage éducationnel de la société préévolutionnaire. Cet auteur se prononce contre la mobilité qui détruit les liens familiaux, pour la continuité et la mémoire familiales. En se référant au communisme, il soutient que les grands-mères ont empêché, dans ces pays, l'apparition de l'homme nouveau, car elles habitaient avec leurs petits-enfants.

La taille des fratries des personnes interviewées apparaît importante pour le classement des familles occupant des positions moyennes et inférieures, elle diminue chez les occupants des positions supérieures.

**LES EXPERIENCES DE LA VIOLENCE DOMESTIQUE. PERES VIOLENTS ET PERES ABSENTS.** La division des rôles entre les mères et les pères dans l'éducation des enfants est accentuée dans les familles conformes au modèle éducationnel « traditionnel », mais elle tend à s'atténuer dès qu'on monte dans la hiérarchie sociale. Les cas les plus contrastés sont ceux de violence domestique, où l'autorité du père s'exerce par la force et la mère se place en protectrice et en témoin de l'affection et de l'attachement. Dans les situations extrêmes, les pères violents, répudiés, deviennent des contre-modèles d'éducation. Une autre catégorie est celle des pères absents dans le processus éducatif, à cause de leur activité professionnelle et/ou de leur émigration. Cette absence est ressentie comme une forme de violence, étant donné la soumission aux contraintes sociales<sup>28</sup>.

L'analyse des valeurs transmises par l'éducation familiale a tenu compte de deux critères essentiellement : les positions sociales (l'appartenance à des catégories socialement hiérarchisées) et les situations de continuité ou de discontinuité dans la transmission des « modèles éducatifs » entre les générations.

L'éducation religieuse est souvent citée, surtout par des femmes, du fait de sa proximité avec l'éducation familiale et comme critère d'éligibilité au statut de « bonne éducation ». Une « bonne éducation » permet « l'adaptation sociale » et assure un « confort psychologique et intellectuel », une « tenue morale » - qualités opposées dans plusieurs entretiens à la « mauvaise éducation » qui caractériserait « la jeunesse d'aujourd'hui »<sup>29</sup>. Pour ses meilleures expériences, l'éducation familiale semble avoir été dominée par une éducation religieuse et / ou intellectuelle, et on retrouve parmi les héros éducateurs quelques figures de prêtres orthodoxes. La religion orthodoxe permettant le mariage

---

<sup>27</sup> Aurora Liiceanu, « Intre copii-adulti si nepoti », in *Dilema veche*, Nr. 99, Bucarest, 9-15 décembre 2005 (Thème du numéro, « Les grands-parents »)

<sup>28</sup> Il faut signaler l'existence en Roumanie de plusieurs cas d'enfants qui se sont suicidés suite à l'émigration de leurs parents.

<sup>29</sup> Cf. plusieurs entretiens.

des prêtres<sup>30</sup>, leur position d'autorité au sein des familles apparaît plus conforme à la hiérarchie sociale. Il faut également tenir compte du fait que la reproduction d'un modèle spiritualisé, religieux par l'éducation familiale pendant la période communiste se faisait en opposition à l'éducation athée dispensée par l'école. L'opposition entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire politisée constitue un des axes sur lequel étaient classées les valeurs éducatives, sans que la famille et l'école soient toujours représentées comme opposées<sup>31</sup>. L'école apparaît souvent valorisée dans les entretiens par la qualité des enseignants, capables de transmettre une culture « nationale » et « professionnelle ».

Dans certains cas, les frontières éthiques propres à une « bonne éducation » sont confondues avec celles de la culture nationale, menacée par l'abolition des frontières vers le monde extérieur. Une des personnes interviewées ne dissimule pas son « mépris à l'égard de ce qui ne fait pas partie des valeurs des Roumains, de ce qui n'appartient pas à la tradition spécifique de notre peuple, de ce qui est emprunté de l'Occident, et qui ne trouve pas sa place dans notre culture. Elle ne supporte pas l'homosexualité, les aberrations sexuelles, la consommation de drogues, tout ce qui cherche à « créer des dépendances afin de manipuler les masses. » (extrait du résumé de l'entretien avec Mme Lia S.). Cette personne avait reçu une éducation religieuse stricte de la part de sa mère, devenue une croyante fervente à la suite de la mort d'un enfant. Elle déplore la décadence des jeunes générations d'aujourd'hui, la domination de la société par des valeurs « matérialistes », alors que, pour elle, c'est « l'éducation spirituelle » qui constitue « l'éducation suprême ».

Dans une majorité d'entretiens, on insiste sur les changements de style éducatif entre les générations, en particularité dans les familles populaires ayant connu une promotion sociale par les études. Il y a cependant plusieurs témoignages de situations de violence familiale subie pendant l'enfance, dont le cas extrême d'une femme maltraitée par son père (qu'elle surnommait « Hitler »), comme ses frères et sa mère. Ces violences étaient liées à l'exploitation des enfants dans la ferme (*gospodarie*) familiale, mais aussi aux exigences de résultats scolaires. Nombreux sont ceux qui décrivent l'éducation reçue comme autoritaire ou rigide ; certains déplorent le manque d'affection de la part de leurs parents ou le peu de communication ou de compréhension dans la famille. La plupart déclarent ne pas avoir voulu reproduire ce comportement sur leurs enfants, mais quelques personnes accusent les traces laissées dans leur vie affective à la maturité par ces expériences, avec des manifestations d'« autoritarisme » regrettées à l'égard de leurs propres enfants.

Les inégalités de traitement des filles par rapport aux garçons pour ce qui concerne l'investissement scolaire des familles, et cela même dans les classes moyennes supérieures, font partie des expériences éducatives associées à un style éducatif autoritaire. Là où elles sont évoquées dans les

---

<sup>30</sup> Le mariage est même une condition pour se faire ordonner prêtre dans le culte orthodoxe. D'autre part, l'Eglise orthodoxe figure dans les sondages d'opinion comme la première institution publique bénéficiant de la confiance des Roumains.

<sup>31</sup> L'enseignement politique obligatoire pendant la période communiste est rarement évoqué dans les entretiens, car peu influent sur l'éducation familiale.

entretiens, on exprime également le souhait de ne pas les reproduire dans l'éducation de ses propres enfants.

A l'opposé de ces expériences d'éducation par la contrainte, il y a de nombreux exemples de « modèles éducatifs » évoqués pour avoir joué un rôle déterminant dans l'éducation de ces personnes, par leur sagesse ou par l'affection, principales expressions d'une autorité reconnue, le plus souvent les grands parents et les mères qui apparaissent comme acteurs non-autoritaires de l'éducation. Leur rôle est décrit comme protecteur, la relation éducative fondée sur l'amour, la moralité ou la spiritualité (cf. aussi supra).

Parmi les expériences scolaires évoquées, on peut citer les mauvaises conditions de vie subies dans une institution totale comme le séminaire orthodoxe, ou l'attachement manifesté à l'égard des bons instituteurs ou enseignants (plusieurs témoignages). L'école apparaît parfois à l'origine du dévoiement d'une vocation, ou on lui oppose « l'école de la vie », où l'on apprend à relativiser les valeurs éducatives et morales transmises par l'éducation scolaire (dans certains cas, sous la forme d'une méfiance générale à l'égard de la société).

Dans plusieurs entretiens, l'éducation familiale apparaît comme étant centrée sur le culte de l'unité familiale, à même de transmettre à ses membres la confiance en soi et de les protéger par les différentes manifestations de solidarité qu'elle encourage. L'éducation familiale est définie aussi comme « éducation saine », dans la mesure où l'intériorisation précoce des normes et des règles de conduite peut assurer « l'intégration sociale » et permettre aux individus d'atteindre « un certain équilibre intérieur », d'être « pondérés », « équilibrés », c'est-à-dire d'éviter les situations conflictuelles avec leur environnement immédiat, avec les autorités ou la société. Cette « autodiscipline », dans le sens de l'ajustement des conduites aux positions occupées dans la hiérarchie sociale, figurait déjà parmi les principales valeurs de « l'éducation socialiste ». De même, le respect de l'ordre (« être correct » et « montrer du respect »), l'éloge du travail et du « professionnalisme » comme valeurs éducatives centrales d'une bonne éducation par une majorité des interviewés indiquent la proximité de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire sur ce terrain.

#### **IV. REPRESENTATIONS « PROFANES » DES FRONTIERES ET TRAJECTOIRES**

Dans plusieurs entretiens, la représentation des frontières « dépassées » est associée aux trajectoires sociales propres, en tant que distance parcourue depuis le point de départ, le statut d'origine, celui des parents, considéré lui-même comme un obstacle : « monter » socialement, « dépasser » sa condition, avoir des frontières derrière soi résume ces expériences de la transgression des frontières.

D'autres frontières sont représentées dans l'ordre culturel : la télévision ou l'ordinateur font obstacle aux aspirations considérées légitimes d'accéder à la « haute culture ». Elles peuvent être aussi d'ordre politique : pour réussir professionnellement et matériellement, il serait nécessaire d'adhérer à

un parti politique, le politique faisant ainsi obstacle à la réalisation des aspirations légitimes. Des frontières peuvent être aussi « les relations » ou les préjugés : la discrimination des femmes est dénoncée comme constituant une barrière dans leur ascension professionnelle, ce qui les oblige à faire appel à des « bonnes relations ». On pourrait multiplier les exemples.

Deux cas de figure se distinguent : dans le premier, les frontières se situent dans le passé, en arrière et vers le bas ; dans le second, elles se trouvent devant, en face ou vers le haut. Dans une majorité de cas, l'évocation des frontières passées est une occasion de témoigner de sa propre ascension (ou celle de sa famille), même pour des situations où la mise à l'épreuve a été particulièrement rude. Les frontières placées devant sont les frontières actuelles, les personnes interviewées désignent leurs propres limites en les objectivant : leurs aspirations (ou celles de leurs proches) sont légitimes, mais la nouvelle configuration de l'espace social leur est défavorable.

Dans de nombreux entretiens, cette frontière « du haut », désignée par des occupants de positions moyennes et moyennes-intermédiaires, est « spiritualisée » en quelque sorte : elle est définie en fonction des études (universitaires) et de la reconnaissance d'un statut d'intellectuel. Le fait de ne pas avoir été en mesure de franchir cette frontière peut être mis paradoxalement au compte d'une bonne éducation reçue : le fait d'« avoir intériorisé des valeurs sociales positives, l'amour du travail, de la vérité, de la justice, de l'équité, de l'ordre et de la fermeté » s'est transformé dans un handicap, une forme d'inadaptation et de décalage par rapport aux valeurs promues actuellement (entretien avec Mme Mihaela M.). Cette représentation des effets « pervers » de l'éducation et la vision désenchantée du monde social qui lui est associée sont très répandues parmi les membres des catégories sociales intermédiaires, et plus particulièrement parmi les femmes. La défaite sociale est présentée sous la forme d'une supériorité éthique, et ceux qui occupent les positions supérieures ont réussi par le changement ou le non-respect des règles.

Les frontières sociales sont représentées par les étudiants, auteurs des entretiens et par les personnes interviewées comme étant essentiellement d'ordre moral, expression directe des différences d'éducation ou retraductions des inégalités sociales et économiques. Dans quelques cas, elles sont vues comme des effets de l'ancien ordre politique (communiste) et de la domination par des élites illégitimes, qui ont réussi à se perpétuer. Cette vision est propre aux personnes qui considèrent avoir été déclassées par les institutions scolaires et professionnelles du régime communiste ; elles déclarent que le seul salut pour les jeunes est de faire des études à l'étranger et d'échapper ainsi aux contre-modèles éducatifs, dominants dans la société roumaine. Pour d'autres, les frontières sociales se trouvent surtout derrière, représentées comme des barrières qui ont été dépassées par ceux qui ont quitté le monde rural et le travail de la terre et qui ont réussi essentiellement par leurs études. Ces personnes accusent surtout la dévalorisation relative des études dans la société d'aujourd'hui, où « le pouvoir de l'argent » et le capital économique sont devenus le principal critère de différenciation sociale, surclassant la différenciation par les études et les diplômes. Ces personnes accusent aussi la

dévalorisation des titres scolaires, dont l’acquisition ne suppose plus des investissements et des efforts aussi importants que ceux faits par la génération d’avant, qui avait fait le grand saut des campagnes vers les villes. D’autres frontières sont mentionnées dans le même contexte, même si elles apparaissent plutôt secondaires comparées aux autres : par exemple, entre une culture humaniste véritable, fondée sur la connaissance des classiques de la littérature et de l’art, et une culture dominée aujourd’hui par la télévision et l’informatique ; ou les immixtions de la politique dans la vie professionnelle, où la promotion est sous le contrôle des clientèles des différents partis politiques. Le désenchantement ressenti devant le déclin des anciennes valeurs se transforme en ressentiment chez ceux qui dénoncent les frontières introduites par la culture occidentale d’importation et la dévalorisation d’une culture nationale méconnue.

Une autre catégorie de frontières est composée par les lignes de séparation à l’intérieur du groupe familial. Elles séparent les générations sous la forme d’interdits ou de tabous concernant l’exercice de la violence physique ou verbale entre les parents et les enfants, interdits étendus actuellement aussi aux parents, plusieurs entretiens faisant état du changement de style éducatif déjà évoqué<sup>32</sup>. Mais on parle également de « frontières » au sujet des critères de sélection du partenaire pour constituer un couple ou dans le choix des amis. Ici, la modification des frontières relèverait du style de vie familiale, où à l’autorité comme valeur centrale s’est substituée la coopération entre les membres de la famille, et où des valeurs comme « le changement, la communication, l’égalité » se seraient imposées. Dans ce processus, la famille ayant perdu sa fonction de « centre de production » économique et en même temps celle de gardien de la règle morale, les liens de solidarité entre ses membres se sont desserrés, les individus interrogés se considérant plus solitaires et d’une certaine façon décalés par rapport aux expériences éducatives vécues.

\*

\*\*

En Roumanie, la fin du contrôle absolu par l’Etat des frontières sociales et de la vie familiale s’est retraduite par une mobilité et une instabilité accrues de plusieurs groupes. Les changements intervenus depuis 1989 peuvent être considérés comme un travail politique, orienté vers l’abolition et l’effacement des frontières, ayant produit l’isolement du pays et divisé des communautés ethniques ou religieuses, qui a été accompagné par un processus de production de nouvelles frontières ou de réactivation d’anciennes. La remise en cause des anciens critères de hiérarchisation sociale et l’émergence d’une « classe moyenne » nouvelle et hétérogène ont conduit à une nouvelle division du monde social, accompagnée d’une double vision : l’une qui est fondée sur la réussite individuelle, l’intégration politique européenne et l’adoption de nouveaux standards d’évaluation des performances,

---

<sup>32</sup> Il faut mentionner ici les campagnes d’information contre la violence domestique et pour la protection des droits de l’enfant, sans surestimer pour autant leurs effets.

l'autre qui revendique plutôt la résistance des valeurs culturelles et de l'éducation traditionnelle aux « nouvelles frontières » imposées de l'extérieur. L'analyse des trajectoires des personnes interviewées dans le cadre de l'enquête, qui sera poursuivie, et approfondie, fait apparaître, en de nombreux cas, au niveau des expériences éducatives familiales et scolaires, une double représentation des frontières : des frontières établies derrière et vers le bas, surtout pour ceux qui ont fait l'expérience d'une mobilité ascendante, leur permettant aussi de stabiliser leurs positions actuelles, et des frontières situées surtout en face et vers le haut, pour ceux qui ne reconnaissent pas la légitimité des nouveaux dominants et accusent la dissolution de l'autorité publique comme celle de l'autorité familiale.

## CHAPITRE VIII

### DÉMOCRATISATION, DÉCENTRALISATION ET FRONTIÈRES SOCIALES EN SUÈDE

Deux changements importants ont affecté ces dernières années le contexte éducatif suédois : la démocratisation et la décentralisation. Ces changements, qui ont été étudiés par l'équipe « Sociologie de l'éducation et de la culture » de l'Université d'Uppsala<sup>1</sup>, sont évidemment liés. Cependant, cherchant à étudier un processus de construction de frontières sociales, il est apparu nécessaire dans un premier temps de les distinguer.

#### I. DEUX CHANGEMENTS IMPORTANTS DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

« DEMOCRATISATION » : L'ambition politique a été depuis les années 1960 d'augmenter les effectifs dans l'enseignement secondaire (en cela la Suède ne se singularise pas des autres pays européens).<sup>2</sup> La réforme du lycée de 1991 avait comme objectif d'abolir les traits distinctifs de toutes les filières, principalement ceux qui caractérisaient les filières académiques et les filières professionnelles. Toutes les filières doivent avoir un tronc commun et donner accès à l'enseignement supérieur. L'ambition était ainsi d'intégrer les différentes filières pour créer un « lycée pour tous ».

La même ambition de démocratisation a été revendiquée au niveau de l'enseignement supérieur. En 2002, le gouvernement social-démocrate a annoncé que 50% des bacheliers entreprendraient des études supérieures avant d'atteindre l'âge de 25 ans. Des recherches menées au sein de notre groupe de recherche montrent bien que les réformes des dernières années ont abouti à une polarisation du champ de l'enseignement supérieur où les moins préparés se sont concentrés sur certaines formations, par exemple, les formations pédagogiques, alors que des formations, comme la médecine ont gardé un recrutement très sélectif.<sup>3</sup>

« DECENTRALISATION » : Au début des années 1990, des mesures de décentralisation ont été mises en oeuvre par des décrets successifs. Le système de décision concernant l'école a été transféré du niveau

<sup>1</sup>. Donald Broady, Mikael Börjesson, Elisabeth Hultqvist, Ida Lidegran, Ingrid Nordqvist, Mikael Palme, : « Gymnasieskolan som konkurrensfält ». // trad: Le champ de l'enseignement secondaire en Suède. Voir : *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-review, 2002: 1.

<sup>2</sup>. Pour comparer avec d'autres pays occidentaux, voir Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, La République des Idées, 2006 : « Le pourcentage de la population (française) parvenue au moins jusqu'au second cycle du secondaire est de 80 % de la population âgée de 24 à 34 ans, contre 75 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si la France est devancée par des pays comme le Canada, la Suède ou les États-Unis, elle dépasse des pays comme l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni. » p. 65. Pour 2006 le pourcentage pour la Suède est passé à 87 %, Stockholm, Statistiques Nationale, Administration Nationale de l'Éducation, 2007.

<sup>3</sup>. Mikael Börjesson, *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*, // trad: Le champ de l'enseignement supérieur et les formations pédagogiques. Uppsala, Sociology of Education and Cultural Research, Reports, nr 30. Université d'Uppsala, 2003.

national et gouvernemental au niveau des municipalités, et à l'administration locale. Comme dans beaucoup d'autres pays occidentaux, la décentralisation a été promue en même temps que se développait une idéologie managériale basée sur l'idée du libre choix et de la concurrence.

Une conséquence importante a été l'introduction, en 1992, d'un système de chèques scolaires (« *voucher* ») qui permet à chaque élève ou famille de choisir librement son école.<sup>4</sup> Ce passage d'un système avec une école unique pour tous à un système de marché scolaire a permis l'ouverture d'écoles « libres », financées par les « chèques scolaires », et a placé les écoles publiques dans un climat de concurrence. Il est important de noter que l'introduction du système des chèques scolaires a eu lieu en même temps que la réalisation du projet d'une école pour tous et surtout d'un « lycée pour tous »<sup>5</sup>. Dans ce contexte, les stratégies éducatives des parents d'élèves deviennent en quelque sorte « le moteur » de la construction de nouvelles frontières entre différentes écoles et différentes filières.<sup>6</sup>

## II. L'ENQUÊTE DE TERRAIN : LES CLASSES MOYENNES

Cherchant à étudier ce processus de construction de nouvelles frontières en lien avec les expériences éducatives, nous avons mené une enquête par entretiens auprès des parents et de leurs enfants.<sup>7</sup> Il s'agit d'une étude exploratoire où la personne interviewée joue un rôle important par l'aide qu'elle peut apporter à la recherche en présentant les différentes expériences éducatives de la famille. Le contact avec différentes familles a été établi avec l'aide de collègues de l'Institut de formation pédagogique à Stockholm et cinq ont été interviewées.<sup>8</sup>

En analysant les entretiens, il est important de prendre en compte les deux changements mentionnés ici. Il est intéressant d'analyser comment des frontières sociales se construisent et se maintiennent dans un contexte éducatif caractérisé par l'élargissement du recrutement social mais

<sup>4</sup>. Chaque élève dispose par la commune de son domicile d'un chèque scolaire qui permet aux parents de choisir l'école ; ce peut être aussi bien une école communale située dans une autre commune ou une école « libre » qu'une école dans la commune. Ce système de chèques scolaires a permis l'ouverture d'écoles « libres » dont les ressources proviennent des chèques scolaires et qui peuvent être organisées sur le plan pédagogique un peu différemment des écoles communales. Ces écoles « libres » ont été ouvertes surtout dans les grandes villes et les quartiers plutôt riches ou bien dans des communes mixtes où résident des groupes sociaux différents. Le système de chèques scolaires a d'autre part introduit une forme de « marchandisation » du système d'éducation dans son ensemble, c'est-à-dire la concurrence et le libre choix. Depuis l'introduction des chèques scolaires, on classe de plus en plus les écoles et on parle de « bonnes » et de « mauvaises » écoles; un vocabulaire de la « qualité » de l'école a été ainsi introduit.

<sup>5</sup>. Si la réforme promouvant « un lycée pour tous » n'avait pas été suivie de la mise en place de ce système de chèques scolaires, il est fort probable qu'on aurait assisté à la création de véritables écoles privées, ce que les sociaux-démocrates voulaient éviter à tout prix pour garder une certaine cohésion sociale, mais aussi pour satisfaire les fractions de la classe moyenne qui ont fortement contesté l'idée d'un lycée pour tous.

<sup>6</sup>. Dans ce contexte, il est intéressant de noter chez Duru-Bellat, « C'est ainsi que la fluidité sociale est moins forte dans des pays comme la France ou l'Allemagne qui ont des systèmes éducatifs diamétriquement opposés : un système secondaire unique (au niveau du collège) en France, un système à filières [...] en Allemagne. A l'inverse, la fluidité sociale est plus forte dans des pays comme la Suède ou les Pays-Bas, qui ont dans le premier cas un système unifié, dans le second un système à filières. » Marie Duru-Bellat : *L'inflation scolaire*, op.cit., p. 34.

<sup>7</sup>. Voir la présentation du guide commun pour tous les entretiens du projet.

<sup>8</sup>. Il y a eu un seul cas de refus d'une famille, où le père, veuf, vivait seul avec ses deux enfants. Dans un premier temps, il s'est dit intéressé mais juste avant l'entretien, il avait changé d'avis. Dans une des deux familles monoparentales, celle d'Anna-Lena, aucun de ses enfants n'a voulu participer cf. **ci-dessous**.

aussi par une plus grande responsabilité individuelle et soutenu par l'idéologie du libre choix et de la concurrence.<sup>9</sup>

En analysant les entretiens, nous pouvons constater que la plupart des parents ont effectué une mobilité sociale grâce aux études supérieures.<sup>10</sup> Ils appartiennent presque tous aux générations étudiantes des années 60 et 70 où une formation réussie conduisait aux positions établies. Leurs expériences personnelles ainsi que le discours officiel défendent fortement l'idée de l'égalité des chances et de la valeur du diplôme. Une question intéressante est d'analyser si et comment les discours des parents et des enfants reflètent, en termes de frontières, les changements structurels, conséquence d'une concurrence accrue au sein du système d'éducation et du marché du travail.<sup>11</sup>

#### Les familles interviewées – Principaux indicateurs<sup>12</sup>

Prénom	Anne-Marie	Åsa/Peter	Ebba	Karine	Anna-Lena
âge	56 ans	42 ans//48ans	47 ans	53 ans	43 ans
études	formation pédagogique	études universitaires//études universitaires	études universitaires	études universitaires	école secondaire
profession/conjoint/e études/profession	institutrice/cadre dans l'éducation nationale/ formation pédagogique/instituteur	architecte, doctorant en architecture/ éducateur spécialisé		cadre/gestion du personnel de la filiale en Suède d'une entreprise américaine de télécommunication / ingénieur	cadre/ responsable du budget de la filiale en Suède d'une entreprise britannique/ école secondaire/ouvrier
parents/professions	ouvriers	Vendeur/femme de ménage// pilote/femme de ménage	Ingénieur/psychothérapeute	”petit” ingénieur/vendeuse	fermiers
logement/taille du logement	petit pavillon/ 80 mc	appartement de quatre pièces, 90 mc	pavillon/ 126 mc	pavillon/ 130 mc	villa/ 150 mc

Les cinq familles interviewées appartiennent aux classes moyennes telles qu'elles sont définies en Suède.<sup>13</sup> Qu'est-ce qui définit leur appartenance sociale ? D'abord, aucun des parents ne fait un travail manuel et aucun d'entre eux n'exerce une profession de dirigeant. Si on prend en compte

<sup>9</sup>. Voir Stéphane Beaud : *80 % au bac.... et après ?* Paris : La Découverte, 2002.

<sup>10</sup>. Évidemment la situation est complexe, il est difficile de dire si les réformes du système éducatif seules ont contribué à l'accroissement de la mobilité sociale; le changement d'une société industrielle vers une société dite de service demande d'autres compétences et qualifications, ce qui a conduit à une « moyennisation » de larges groupes de la classe ouvrière.

<sup>11</sup>. Voir Jean Lojkine, *L'adieu à la classe moyenne* Paris, La Dispute, 2005 et Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, La République des idées, 2006. Ces deux livres analysent les conséquences de la dévalorisation des diplômes et les menaces du chômage qui ont dérobé les classes moyennes de leur vision de l'avenir.

<sup>12</sup>. Un entretien est fait avec les deux parents, quatre sont faits avec les mères, dont deux sont monoparentales.

<sup>13</sup>. Le pluriel est ici utilisé pour indiquer les différentes fractions de la classe moyenne.

l'origine sociale des parents, aucun couple n'est issu des classes moyennes; soit, ils sont tous deux originaires des classes populaires (Karine et son conjoint, Anne-Marie et son ex-conjoint et Anna-Lena et son ex-conjoint), soit l'un des deux a une origine populaire (le conjoint d'Ebba) ou bourgeoise (Peter). Même si toutes les familles ne peuvent pas être étiquetées comme nouvelle classe moyenne, il y a dans chaque famille un ou une représentant/e engagé/e dans un processus de mobilité sociale.

À l'exception d'une famille, elles sont toutes propriétaires de leur logement situé dans la banlieue de Stockholm. Le milieu d'habitation peut être décrit comme « hétérogène », aucune des familles n'habite dans un quartier résidentiel privilégié. Il est aussi intéressant de noter qu'aucune des familles n'est propriétaire d'une maison de campagne.<sup>14</sup> D'après les indicateurs présentés ici, nous pouvons constater que les positions sociales occupées par les familles dépendent fortement du capital culturel. C'est la raison pour laquelle les stratégies éducatives exprimées par les parents constituent la partie centrale de l'analyse. Comment s'expriment-ils face à un système d'enseignement caractérisé par le libre choix de l'école ?

Le premier exemple sera la famille de Karine. Karine est cadre dans une entreprise américaine de télécommunications où elle est responsable de la gestion du personnel. Elle vit avec son mari et avec ses deux enfants Victor, 14 ans et Caroline 16 ans. Le mari vient de retrouver un poste comme ingénieur après trois ans de chômage et Karine elle-même a connu des périodes de chômage. La famille a finalement trouvé une certaine stabilité. Karine est née en 1954, elle décrit son milieu d'origine comme populaire et « typiquement social-démocrate ». Même si le père a suivi une formation de technicien après avoir été chauffeur d'ambulance, (il avait des problèmes cardiaques), il est resté tout au long de sa vie actif dans une organisation syndicale ouvrière. A l'âge de 16 ans Karine quitte son milieu d'origine (Märsta)<sup>15</sup> dans une banlieue ouvrière pour faire des études secondaires dans une autre commune située assez près de Märsta, plus résidentielle, avec une majorité de classes moyennes, ce qui, vu rétrospectivement, aurait pu fonctionner comme une ouverture à des milieux jusqu'alors inconnus pour elle. Elle raconte :

*Je suis très contente d'avoir quitté Märsta tôt, je n'avais que 16 ans, et d'avoir laissé le quartier quand j'étais encore si jeune. Ils (les parents) ne m'ont jamais encouragée à continuer l'école ou à penser à d'autres travaux (que ceux des parents) ou à élargir les vues... Eux, ils ont cru qu'ils ont fait ce qui était bien, mais il n'y avait pas d'encouragement à continuer à faire des études, cela a été mon choix. C'était à l'âge de 25 ans que je me suis décidée à continuer de faire des études (supérieures). Il n'y a pas dans ma famille ces*

<sup>14</sup>. Aussi bien dans la classe ouvrière que dans la classe moyenne, la maison de campagne a longtemps été le premier signe d'un certain niveau de vie.

<sup>15</sup>. De façon générale, on peut dire que la banlieue nord de Stockholm se distingue de la banlieue sud par une population plus riche en capital économique et culturel. Évidemment, il y a des quartiers et des endroits dans la banlieue nord ainsi que dans la banlieue sud qui sont différents, par exemple la banlieue de Märsta située au nord de Stockholm, qui est plutôt dominée par les couches populaires.

*traditions; oui, j'ai une cousine qui est masseuse (rire) (une profession qui demande des études supérieures.) Quand je vais chez eux il y a encore ce sentiment, « ne crois pas que tu es quelqu'un » évidemment ils m'ont toujours vu comme une fille très brave, ils m'ont toujours fait confiance... cela a changé un peu... mais le sentiment est toujours là... faire des études académiques cela n'existe pas dans leur monde. Et quand je reviens à Märsta et que je vois mes anciennes copines et je les vois avec leurs familles, certaines sont divorcées, je suis très contente d'avoir quitté Märsta...*

Karine se déclare contente d'être arrivée, grâce aux études supérieures, à faire une autre carrière que celle prévue par ses parents, même si elle a ressenti une certaine distance vis-à-vis de ses parents. A l'occasion de l'entretien, elle raconte que sa fille, Caroline, vient de choisir son lycée. Depuis la réforme des chèques scolaires en 1992, la question importante est moins le choix de la section/formation que le choix du lycée. Sa fille a très bien réussi à l'école et le choix de la section sciences naturelles paraît évident, mais la question qu'elle se pose est de savoir quel lycée choisir. Karine explique :

*Karine : Caroline, elle n'a aucun problème, pour le choix de section, c'était assez facile, la question, c'était plutôt quel lycée il fallait choisir, et évidemment on a eu une certaine influence, mais c'est son choix. [...] Tu sais, maintenant il y a presque une hystérie autour du choix d'école; si on a les notes on devait choisir les écoles « fancy » (très à la mode, elle nomme quelques lycées au centre ville), j'ai parlé avec elle en lui disant que : 'd'abord tu as les trajets, c'est assez loin pour aller au centre ville,[...] ensuite tu dois envisager que tu vas être avec des élèves qui sont aussi forts ou même plus forts que toi.' Caroline, c'est une fille qui fait beaucoup de sport et elle devrait avoir le temps pour ça aussi, mais elle avait peur aussi que l'ambiance dans ces écoles soit trop stressée... finalement elle a choisi la section sciences naturelles à Blackeberg.<sup>16</sup>*

Q. Elle va à ce lycée avec les amis de sa classe ?

Karine: *Non, je crois elle a voulu éviter ses amis de classe, je crois plutôt que ce sont des amies qui ont choisi Blackeberg à cause d'elle.*

Théoriquement, chaque élève est libre de choisir n'importe quel lycée, il n'existe plus d'obstacles institutionnels.<sup>17</sup> Mais le choix du lycée s'est transformé, avec la réforme du chèque scolaire, et est devenu le choix du projet futur reflétant comment on se définit socialement et avec qui on s'identifie. Selon la mère de Caroline, le choix du lycée est devenu une « *hystérie*», peut-être parce que l'on est pour la première fois obligé d'identifier ses groupes d'appartenance et les frontières

<sup>16</sup>. Caroline n'a pas choisi le lycée le plus proche de la maison; le « lycée de Blackeberg » est situé à environ sept kilomètres de la maison.

<sup>17</sup>. Cette situation ressemble bien à ce que Louis Chauvel appelle une « *désinstitutionnalisation des inégalités* », Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*, op.cit., p. 55.

auxquelles on se confronte.<sup>18</sup> Il est clair que la mère déconseille à Caroline d'aller dans les lycées les plus sélectionnés au centre ville pour éviter une concurrence plus dure, mais peut-être aussi pour ne pas connaître la même distance vis-à-vis de son milieu d'origine que celle qu'elle a vécue.

Nous allons continuer l'analyse avec la famille d'Åsa et Peter dans laquelle un entretien a été réalisé avec les deux parents d'une part et leur fille aînée Tuva d'autre part. Åsa est née en 1964. Elle vient d'un milieu ouvrier, son père meurt tôt et elle passe son enfance avec sa mère et son frère dans un appartement de deux pièces dans la banlieue de Stockholm. Sa mère est malade pendant de longues périodes. Son mari, Peter est né en 1959, son origine sociale diffère radicalement de celle de sa femme. A cause du métier de son père, qui était pilote, la famille passe plusieurs années à l'étranger. Il vit une grande partie de son enfance au Brésil et en Thaïlande et quand la famille s'installe en Suède, elle achète une grande maison à la campagne assez proche de l'aéroport de Stockholm. La mère de Peter n'a jamais travaillé et Peter décrit la famille de sa mère comme bourgeoise par rapport à l'origine ouvrière de son père.

Åsa et Peter ont deux filles, Tuva qui a 13 ans et Saga 11 ans. Ils habitent dans un appartement de quatre pièces dans la banlieue proche de Stockholm.<sup>19</sup> Åsa est journaliste; avant elle travaillait à la Radio de Suède, mais faute d'avoir obtenu un poste, elle a quitté la radio pour un travail plus stable comme rédactrice de web dans une association avec un cercle d'études. Après des études universitaires, Peter obtient un emploi où il s'occupe des problèmes d'environnement au niveau global. Récemment il est devenu, avec des anciens collègues, propriétaire d'une petite entreprise où il continue à s'investir dans les questions d'environnement. Les histoires familiales différentes de Peter et d'Åsa nous conduisent lors de l'entretien à poser la question suivante :

Q. A propos de ce que vous me racontez... que vous venez de milieux sociaux différents, est-ce que vous le sentez dans la vie quotidienne... ou... est-ce que vous avez des discussions qui tournent autour de ces différences ?

Peter : *Non, on n'a pas cette sorte de discussions...*

Tout au long de l'entretien, Åsa et Peter donnent l'exemple d'un style de vie écologiste. La famille qui n'avait volontairement pas de voiture vient d'en acheter une, parce qu'ils sont maintenant obligés de conduire leurs filles aux activités sportives. Malgré les protestations des filles, ils ont décidé de ne pas avoir les chaînes de télévision satellites, c'est-à-dire les chaînes les plus commerciales. Au moment de l'entretien la famille a reçu un carton de légumes dit « boîte d'écologiste », contenant des légumes produits dans des fermes écologistes ; elle en reçoit un toutes les deux semaines. Toutes ces

<sup>18</sup>. Bien avant que les élèves aillent faire le choix du lycée, ils reçoivent à la maison beaucoup de publicités des différents lycées où on peut lire des phrases comme la suivante: « *le choix du lycée, c'est un des choix le plus important de ta vie.* » Évidemment, cette forme de publicité est plus courante dans les grandes villes où « l'offre » de lycées est plus grande.

<sup>19</sup>. Ils ont obtenu l'appartement comme membres d'une coopérative de logement. L'appartement ne peut être échangé qu'avec les membres de la même coopérative. L'idéologie coopérative se manifeste comme un contrepoids de la « marchandisation » du logement.

décisions, qu'il s'agisse de chaîne de télévision ou d'achat de produits végétaux, semblent guidées par une conscience écologiste qui fonctionne comme un plaidoyer pour un autre mode de vie où le refus de l'abondance et la préservation de la nature assignent « une troisième voie », pour simplifier, « ni bourgeois ni populaire ».<sup>20</sup> Un mode de vie qui peut-être aussi reflète une manière de surmonter les habitus différents des deux parents. Définie sociologiquement, cette famille appartient à ces nouvelles couches moyennes qui « rêvent de la préservation de l'espace et de la nature, animation de la vie collective, activité socioculturelle, tels sont les objectifs prioritaires qui rassemblent... mais aussi divisent. »<sup>21</sup> La recherche d'une « bonne » école maternelle peut servir comme exemple de ce type de division. Au moment où Åsa et Peter allaient envoyer leur enfant à l'école maternelle, ils ont profité du libre choix pour chercher une école qui corresponde à leur demande. Åsa raconte :

Åsa: *Là on a vraiment 'fait de la recherche', je crois que l'on a visité dix-sept écoles différentes.*

Q. Vous avez cherché quoi ?

Åsa: *Combien d'enfants il y a dans les groupes, qu'est ce qu'ils avaient comme pédagogie, s'ils faisaient leur cuisine eux-mêmes ... enfin des questions comme ça...*

Q. Et vous avez trouvé une école dont vous êtes contente ?

Åsa: *Oui, c'était en ville, à Söder* (des anciens quartiers ouvriers, qui sont devenus à la mode pour des gens riches en capital culturel) *une école maternelle de type Montessori. On était très contents, mais en tant que parents il fallait s'engager beaucoup et cela prenait du temps. Mais pour les filles, c'était très réussi, elles ont toujours des amies depuis cette époque.*

Q. Mais vous êtes partis chaque matin à Söder pour laisser les filles, vous y êtes allés sans voiture ?

Åsa: *Oui, on prenait le bus et après le métro, mais ce n'était pas très fatigant, c'était des courts trajets.*

Q. C'était une école privée ? (« payée » par les chèques scolaires)

Åsa: *Oui.*

Cette recherche ambitieuse pour trouver une bonne école maternelle souligne le poids de l'éducation dans la démarcation de l'univers social.<sup>22</sup> Même si beaucoup de familles profitent de la

<sup>20</sup>. Un petit détail peut servir comme exemple. Au moment de notre arrivée, la famille allait se mettre à table pour dîner, ils nous invitent à dîner avec eux, des pâtes et de la sauce bolognaise. Après le dîner, il reste très peu de sauce, le mari Peter sort une petite boîte en plastique et met le reste dans la boîte et sur le couvercle place un morceau de scotch en écrivant, probablement, le contenu et la date avant de mettre la boîte dans le réfrigérateur.

<sup>21</sup>. J. Lojkine, (2005) *Adieu à la classe moyenne*, op.cit., p. 83-4.

<sup>22</sup>. Voir *La parentalité en question*, un livre publié par ANDESI (Association nationale des cadres du social), Paris : EME, Editions Sociales Françaises, 2002.

possibilité de choisir une autre école que l'école communale située plus près, cette famille est prête à faire d'assez longs trajets (chaque matin) pour une école qui corresponde à sa définition d'une bonne école, par rapport à toutes les autres écoles (pédagogies/familles/endroits) qu'ils ont refusées<sup>23</sup>, mais qui corresponde aussi à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes.

Leur mode de vie décrit ici comme écologiste reflète une moralité où les prises de décisions et les positions sont indirectement un contrepied à un mode de vie plutôt consommateur en établissant une frontière vis-à-vis des groupes riches en capital économique, et surtout des groupes populaires qui n'arrivent pas (pour des raisons économiques) à faire les mêmes choix conscients de consommation. Au cours de l'entretien avec les parents, leurs filles étaient toujours présentes. Lorsque nous abordons la question des vacances, celles-ci nous racontent avec enthousiasme que la famille a visité presque toutes les provinces de Suède. « *Maintenant il nous manque seulement Härjedalen et Jämtland* (deux provinces au nord du pays). »<sup>24</sup> Visiter toutes les provinces du pays témoigne d'une ambition pédagogique d'apprendre aux enfants la géographie et l'histoire des différentes provinces, mais reflète aussi une moralité se proposant de bien utiliser les vacances à l'opposé de tous les Suédois qui partent en vacances dans les pays de soleil.<sup>25</sup>

Il est intéressant de réfléchir aussi sur la façon selon laquelle la perception du « nous - eux » est vécue par les enfants, et sur la prise de conscience par les enfants des frontières sociales face à d'autres milieux inconnus ou différents. Ainsi, après trois ans dans l'école maternelle de type Montessori, les filles ont continué leur scolarité dans une école primaire plus proche. A l'âge de 13 ans, au moment où Tuva, la fille aînée, va commencer l'école secondaire, la famille choisit une école avec une orientation sportive située à sept kilomètres de la maison.<sup>26</sup> Tuva nous explique qu'elle aime son école, mais qu'elle ne se sent pas tout à fait à l'aise avec certains camarades de classe.

Q. Tu vas dans une école de foot, n'est-ce pas ?

Tuva *Oui, c'est ça, c'est bien, je me trouve très bien avec mes camarades de classe, mais il y a des gars qui viennent des banlieues qui veulent vraiment blesser les autres, ils veulent rendre les autres tristes... ils disent des mauvaises choses, emploient des gros mots.*

Q. Quand tu dis qu'ils viennent des banlieues, c'est quelles banlieues ?

Tuva *Norsborg, Fittja* (des banlieues dominées par des familles immigrées).

Q. Ce sont des garçons qui viennent de l'étranger ?

<sup>23</sup>. Environ un quart des enfants âgés de 0-6 ans vont dans des écoles maternelles privées ; pour des communes dominées par des classes supérieures la part s'élève à 50 %. Statistiques Nationale de l'Education, Administration Nationale de l'Education, 2006. Voir aussi François Bonvin, « Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 1979, 30, pp. 47-64.

<sup>24</sup>. La Suède est divisée en 21 départements.

<sup>25</sup>. La Suède est un des pays, avec la Norvège et la Russie, qui se trouve à la distance la plus lointaine de l'équateur et on peut dire que « la soif du soleil » est une caractéristique de la population.

<sup>26</sup>. Les deux filles consacrent une grande partie de leurs loisirs à jouer au foot. Le lien entre des activités sportives et l'origine sociale a pu être établi. Plus les familles sont riches en capital économique et culturel, plus les enfants sont membres d'associations sportives. Voir Bengt Larsson, *Idrottens former. En studie om ungdomars idrottsvanor.* //trad. Les formes du sport. Une étude des activités sportives des jeunes. Stockholm, Institut de formation pédagogique, 2000.

Tuva *Oui*

Q. Les gars auxquels tu penses, ils sont combien ?

Tuva *Quatre ou cinq...*

Q. Mais ils doivent être forts à l'école s'ils ont été admis dans cette école ?

Tuva *Non, il suffit d'écrire une lettre en disant que l'on veut y aller et on raconte un peu qui on est....*

Q. Et il suffit d'écrire que l'on veut y aller et qu'on est intéressé ?

Tuva *Oui*

Q. Alors, il y a des garçons qui ne sont pas très forts à l'école ?

Tuva: *... et ces garçons viennent des écoles où ils n'ont pas beaucoup travaillé, ils ont raté un peu, dans cette école, il faut faire les devoirs.*

Q. Il y a combien de filles ?

Tuva *Nous sommes huit, au total nous sommes 22.*

Q. Mais il y a aussi des garçons qui sont plus calmes, non ?

Tuva (rire) *ils sont complètement sauvages, mais certains sont très gentils.*

Tuva raconte qu'elle a été exposée à des situations où sa personnalité a été remise en question.

Elle vient de changer de classe parce que des camarades de classe l'avaient harcelée.

Tuva *Les derniers temps, il s'est passé beaucoup de choses, dans ma classe où j'ai été avant, je me suis trouvée pas bien, j'ai été harcelée.... et aussi les gars les derniers temps ça n'a pas été bien...*

Q. Ca n'a pas été bien ?

Tuva *Non. [...]*

Q. Alors, quand tu as commencé cette école tu étais dans une autre classe, tu as changé de classe, c'est ça ?

Tuva *Oui, tout à fait. Dans ma troisième année d'école, il y avait des garçons qui m'ont harcelée...*

Q. Mais, la troisième année tu étais dans une autre école ?

Tuva *Oui... l'année dernière il y avait deux filles dans la classe qui ont voulu prendre le pouvoir, elles ont voulu faire comprendre que personne pourrait décider sans elles. En fin de*

*compte, c'est seulement moi qui ais contesté et elles m'ont attaquée et au mois d'avril il y a eu des grandes bagarres entre presque toutes les filles en classe.*

Tuva qui réussit bien à l'école, et qui se dit « très forte », « extraordinaire » d'autant plus que tout le monde le lui dit, hait son entraîneur de foot « *plus qu'autre chose dans le monde entier* » et face à ses camarades de classe d'origine étrangère ressent une grande distance ; elle déclare qu'elle « *n'aurait pas la force de vivre* » sans ses amies proches, et incite à réfléchir sur la façon selon laquelle des frontières solides pour les parents sont vécues et éprouvées par l'enfant.

Avant de conclure ce chapitre, nous présentons deux femmes, Anna-Lena et Anne-Marie. Elles sont toutes deux séparées de leur ex-mari et vivent seules avec leurs enfants. Anna-Lena, la plus jeune, est mère de deux enfants, un garçon de 16 ans et une fille de 11 ans ; aucun des enfants n'a accepté de se faire interviewer. Anna-Lena a un bac professionnel et est la seule parmi les personnes interviewées qui n'a pas fait d'études supérieures, et son ex-mari non plus. La famille habite dans une villa (150 mc) dans une commune à 20 kilomètres au nord de Stockholm. Anna-Lena est responsable des factures dans la filiale d'une entreprise britannique, mais dans la réalité, fait « un peu de tout ». Elle est originaire du sud de la Suède où ses parents avaient une ferme et est montée à Stockholm car elle s'ennuyait, « *là il n'y avait rien à faire* ». Avant d'arriver dans cette entreprise, elle a eu différents petits boulots. Cela fait maintenant cinq ans qu'elle se trouve dans cette entreprise où elle a l'intention de faire carrière.

Anna-Lena *Il faut que j'avance, si non je vais rester à faire tout ça que je fais aujourd'hui. Parfois ils me disent : Oh, Anna-Lena comme tu es gentille de faire ça ou est-ce que tu n'as pas autre chose à faire que faire du café, par exemple ?*

Q. Comment cela se fait que tu t'engages comme ça ?

Anna-Lena *Je pense que c'est mon éducation, certains sont aveugles, ne voient rien; au lieu d'attendre que quelqu'un d'autre le fasse, je le fais moi-même. C'est aussi que je ne veux pas me montrer au dessus des autres en ne le faisant pas. Puisque j'ai avancé, (sous-entendu qu'elle n'a pas fait d'études supérieures) je vois les choses d'une manière différente.*

Elle part au bureau très tôt le matin, vers cinq heures, pour pouvoir rentrer tôt l'après-midi. Anna-Lena *C'est pour avoir le temps de les aider avec les devoirs et de conduire Tove (sa fille) à l'écurie et David au tennis.*

Elle a toute la responsabilité des enfants et investit beaucoup dans leurs activités même si cela entraîne des difficultés économiques. Elle voit les activités des enfants comme une garantie contre les mauvaises fréquentations.

*Anna-Lena Oui, c'est pour cela je conduis Tove à l'écurie les samedis matins et j'insiste sur le tennis pour David. Je préfère qu'elle soit une fille d'écurie que de la voir traîner dans le centre (de la commune).*

*Et je ne dis plus rien quand David joue beaucoup sur l'ordinateur, j'ai des bons contacts avec les parents des copains de David qui jouent aussi.*

Anna-Lena est une mère seule d'origine paysanne. Son éducation lui a appris un ethos du travail.<sup>27</sup> Elle fait quasiment un double travail pour veiller sur les devoirs et les activités des enfants. « *Les soirs on est souvent assis ici à la cuisine, tous les trois, ils ont besoin de ma présence.* » Elle agit à partir d'une position qui n'est pas très favorable, sans beaucoup de capital culturel à transmettre aux enfants; elle consacre ses soirées à les aider pratiquement pour tous les devoirs, même de façon un peu excessive, selon la professeur de sa fille. « *La prof de Tove m'a fait des remarques et m'a dit que je l'aide trop.* » Elle et les enfants n'ont presque plus de contacts avec l'ex-mari et le père. Anna-Lena a décidé de se débrouiller seule. « *Je ne compte pas sur lui.* » Elle a coupé les liens économiques : « *Je lui ai tout payé. J'ai fait un protocole sur toutes les choses, j'ai calculé chaque chose et on a tout partagé.* » Elle est prête à faire des sacrifices pour avoir les moyens de payer les activités de loisirs des enfants. « *Être seule, au début, j'étais obligée de dire non à mes propres aspirations. Comment ça ? Des vêtements, les loisirs, faire la fête... Mais ces sortes de choses comptent moins pour moi [...] je vois que les activités comptent beaucoup pour les enfants.* » Malgré une économie instable, parfois même précaire, elle a décidé de faire en sorte que la famille fasse partie de la classe moyenne et elle nous fait comprendre qu'elle ne partage pas le style de vie de l'ex-mari, ouvrier et moins établi socialement (habitant dans une caravane dans le domaine du club de moto-bicyclette) « *Ce n'est pas tellement drôle pour David et Tove de dormir dans une caravane.* »

Anna-Lena trouve que son fils passe trop de temps devant l'ordinateur, mais elle approuve cela comme un moyen de l'empêcher de « traîner dehors ». Il ne réussit pas très bien à l'école et maintenant au moment de choisir le lycée, elle sait qu'il n'aura pas d'autre possibilité que le lycée communal, tout en étant consciente que ce lycée socialement hétérogène pourra accueillir des élèves de milieux avec lesquels elle ne veut pas qu'il ait des liens. Elle ne l'empêche pas de jouer sur l'ordinateur, car elle sait ainsi où il est. « *Je lui dis qu'il doit travailler plus à l'école, mais il répond qu'il va commencer au lycée, (il n'en peut plus). Mais j'ai peur aussi, si je lui interdis de jouer qu'il réagisse d'une autre manière. Mais il apprend beaucoup d'anglais...* ».

Anne-Marie, l'autre femme monoparentale, s'est séparée il y a deux ans de son mari avec qui elle avait vécu plus de 30 ans. Elle s'est installée dans un petit pavillon non loin de la maison où vit

<sup>27</sup>. Voir Daniel Bertaux, Isabelle Bertaux-Wiame, « Artisanal Bakery in France : How it Lives and Why it Survives » in F. Bechhofer, B. Elliot, eds, *The Petite Bourgeoisie. Comparative Studies of the Uneasy Stratum*, London, MacMillan, 1981.

son mari. La famille habite dans une commune à 40 kilomètres dans l'archipel nord de Stockholm, qui est devenue de plus en plus chic ces dernières années. Deux de ses quatre enfants, tous adoptés, vivent alternativement chez le père et chez la mère, les deux autres vivent ailleurs. Anne-Marie a une formation d'institutrice, ainsi que son ex-mari. Ils ont tous les deux travaillé comme instituteurs dans la commune. Grâce à une amie qui travaillait au Ministère de l'Éducation nationale, on lui a confié un travail temporaire au Ministère. Elle a alors quitté son poste d'institutrice pour un travail de cadre. Après deux ans au Ministère, elle continue de travailler à la « Commission suédoise pour l'amélioration des écoles », rattachée au Ministère de l'Éducation. Il s'agit d'un travail temporaire, qu'elle trouve très intéressant et qui implique tous les mois des voyages à l'étranger, souvent à Bruxelles.

Son origine sociale est populaire. Elle est la seule enfant d'une femme qui a divorcé en 1958 quand elle avait sept ans.

*Mon père était alcoolique. [...] Nous habitions dans un endroit populaire et c'était assez courant qu'il y ait des gens qui boivent. C'était des quartiers populaires mais nous avions un appartement avec deux pièces et un balcon (elle fait comprendre qu'un balcon signifiait un niveau un peu plus élevé). Le fait que j'étais la seule enfant, c'était aussi la raison pour laquelle ma mère a pu me laisser continuer à faire des études, si j'avais eu des frères et soeurs cela n'aurait pas été possible. Je suis devenue institutrice. C'était un métier « noble » pour nous (notre classe), aujourd'hui, c'est différent. Aussi pour ma mère, être institutrice, c'était un métier « noble », elle avait eu envie de faire des études quand elle avait mon âge, elle a voulu devenir infirmière. Mais il n'y avait pas d'économie dans sa famille, en plus elle était femme. A cette époque, il n'y avait qu'un seul avenir pour les femmes de notre milieu, c'était de se marier. Elle m'a évidemment poussée à faire des études, pour obtenir une certaine indépendance économique. En plus, elle a travaillé dans une cantine d'école, alors d'une certaine façon elle avait un respect pour les profs et pour le monde de l'école...*

L'itinéraire d'Anne-Marie fait bien apparaître une mobilité sociale. Elle a fait des études supérieures pour devenir institutrice, ce qu'elle considérait à l'époque comme un métier noble. Grâce aux contacts au Ministère de l'Éducation, elle a commencé une carrière de cadre qui lui permet une vie de travail intéressante. L'entretien a été réalisé la semaine même où le gouvernement allait annoncer le maintien ou la suppression de la commission.

Anne-Marie *Le nouveau gouvernement a déclaré qu'il est prêt à changer toute la 'superstructure ' des organismes concernant l'éducation.*

Q. Comment as-tu réagi à cela ?

Anne-Marie *Sur ce plan là, je ne m'inquiète pas trop, ça peut se faire que je devienne chômeuse et que je me retrouve au Mac Donald pour faire frire des hamburgers. J'ai une devise... (elle montre quelques phrases coupées d'un journal où il est écrit que « tu dois comprendre la différence entre des choses sur lesquelles tu peux agir et des choses sur lesquelles tu ne peux rien »), ici, je suis totalement sans pouvoir agir sur le développement de cette organisation [...]. Peut-être serai-je obligée de vendre le pavillon.*

D'une origine presque prolétaire, Anne-Marie a, avec son ex-mari, réussi à se créer une position bien établie dans une commune plutôt chic dans l'archipel de Stockholm. La séparation avec son mari à l'âge de 54 ans ainsi que la menace de perdre son travail risquent de la placer dans une position très instable. Cependant, elle ne donne pas l'impression de trop s'en inquiéter « *Je peux perdre mon emploi, mais je ne perds pas tout* ». Tout se passe comme si elle avait fait une visite dans une autre classe sans craindre de revenir dans sa classe d'origine. Franchir la frontière de la classe moyenne à la classe populaire ne semble pas représenter une menace pour elle. Anne-Marie met d'une certaine manière en oeuvre sa devise : distinguer entre des choses sur lesquelles elle peut ou ne peut pas avoir prise. C'est elle qui a pris l'initiative de la séparation avec son mari et qui a décidé comment la vie familiale serait organisée après le divorce. Elle donne l'impression d'une certaine confiance en elle-même ; tout se passe comme si son origine de fille d'une ouvrière divorcée pendant les années 1950 et sa carrière professionnelle (même si elle est actuellement menacée) lui avaient donné la conviction d'avoir une certaine emprise sur sa propre vie. L'entretien avec sa fille Carolina tend d'une certaine façon à confirmer cette impression.

Carolina, une lycéenne de 18 ans, est née en Colombie. Elle est en deuxième année au lycée professionnel dans une section pour se préparer à s'occuper « d'enfants »,<sup>28</sup> section caractérisée par un recrutement socialement bas.<sup>29</sup> Elle est très contente de son choix de section, « *Moi je trouve [cette section] très bien* « [...] « *Tes parents, ils n'ont pas essayé de te proposer autre chose ? Non, non, maman a toujours dit que la section « d'enfants » était ce qui me convenait le mieux et papa aussi a toujours été positif* ». En ce qui concerne les activités de loisirs, Carolina a fait « *un peu de tout* ». Elle rejette fermement les pratiques culturelles courantes parmi les classes moyennes, telles que jouer d'un instrument.<sup>30</sup>

Q. A côté de l'école, qu'est-ce que tu fais ?

---

<sup>28</sup>.Section « d'enfants » au lycée professionnel, une formation qui vise à travailler dans des écoles maternelles ou des crèches.

<sup>29</sup>. Donald Broady ; Mikael Börjesson: *En social karta över gymnasieskola i Stockholm i slutet av 1900-talet.* //trad : Une carte sociale des lycées de Stockholm à la fin des années 1990 // in *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2002 :1.

<sup>30</sup>. Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de minuit. 1979.

Carolina *Je ne fais pas de sport, je suis avec mes copines, je suis quelqu'un qui n'aime pas rester assise, et je ne peux pas rester seule. Avant je faisais beaucoup de choses...*

Q. C'était quoi ?

Carolina *Street-danse... j'ai aussi fait du cheval... j'ai fait un peu de tout, on verra peut-être que je vais reprendre quelque chose. [...] Moi, j'ai essayé beaucoup de choses, mais je n'ai pas encore trouvé ce qui me convient... on verra.*

Q. Tu n'a pas fait de la musique ou d'autres choses artistiques ?

Carolina *Non, je ne me suis pas intéressée à ça, j'aime plutôt être avec des gens, parler, discuter... ça non !*

Les stratégies éducatives, qu'il s'agisse du choix de la formation ou des activités de loisirs, ne semblent pas être orientées en vue de maintenir une frontière de classe. Lorsqu'il lui est demandé si son éducation est « plutôt ferme ou 'cool' », Carolina répond : « *Ils sont fermes sur certaines choses, par exemple, la ponctualité c'est important. [...] Tu peux me dire un exemple ? Si je fais la fête en ville (Stockholm) je (dois) rentrer avec le dernier bus à quatre heures du matin.* » Ici les frontières n'ont pas la même signification que parmi les autres familles interviewées. L'analyse de l'entretien avec Anne-Marie permet plusieurs interprétations. En même temps qu'elle ne paraît pas trop marquée par la rigidité de certaines frontières, Anne-Marie donne le sentiment qu'elle est assurée de la position acquise et que la perte du travail (« *Je peux perdre mon travail, mais je ne perds pas tout.* ») ne pourra jamais la ramener aux conditions de vie de l'origine.

## **CONCLUSION**

Cette recherche exploratoire sur le terrain suédois a été menée en prenant en compte deux changements importants du système éducatif. La démocratisation déjà entamée dans les années 1960 a été réalisée au début des années 1990 avec la réforme « d'un lycée pour tous », suivie par une décentralisation du système de décision. La rupture du « monopole étatique », en lien avec la diffusion d'une idéologie managériale basée sur l'idée du libre choix et de la concurrence permet l'introduction d'un système de chèques scolaires et par là l'établissement d'écoles dites libres ou « privées ». L'élargissement du recrutement social entraînant un recrutement plus hétérogène des écoles et classes conduit certaines fractions de la classe moyenne et supérieure à fuir l'école publique pour l'école « privée »<sup>31</sup>. L'analyse des entretiens à l'aide du concept de frontière a permis de comprendre

<sup>31</sup> A propos de travaux de recherche menés notamment sur Berlin par Elisabeth Flitner et Kathleen Noreisch, Marco Oberti remarque : « Ces travaux mettent en évidence que la référence à l'habitus ne suffit plus et que la reproduction des classes moyennes ne repose plus sur une confiance acquise dans le capital culturel, mais qu'elle suppose une mobilisation des

comment les stratégies éducatives de familles d'origine sociale différente établissent des nouvelles frontières face à un système où l'inégalité a été désinstitutionnalisée et où l'intégration des différentes filières, académiques et professionnelles, a été réalisée au lycée.

---

familles et une capacité stratégique. » Cf. Marco Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2007, p. 92

## CHAPITRE IX

### LA CONSTRUCTION DES FRONTIÈRES ET LES INÉGALITÉS AU BRÉSIL

La question de la relation entre expériences éducatives et construction de frontières sociales a été appréhendée par l'équipe brésilienne avec le souci de problématiser la question de l'inégalité de revenus, devenue objet de fortes discussions dans le champ de la politique sociale au Brésil, surtout à partir des travaux réalisés par les économistes depuis les années 60<sup>1</sup>. Comment sont produits les chiffres qui révèlent l'inégalité de revenus dans la société brésilienne? Comment les inégalités se reproduisent-elles et perdurent-elles ? Notre recherche a essayé de chercher des réponses à ces questions par l'étude des relations de la vie quotidienne, des prises de positions au jour le jour qui concrétisent le rapport des familles et des individus à l'école, au travail, à la rémunération, à l'espace de la ville et qui, par là, contribuent à faire exister l'inégalité des revenus.

La notion de *frontière sociale* nous a été particulièrement utile pour saisir à quel point ces rapports sont tributaires de la manière selon laquelle les agents sociaux se conçoivent eux-mêmes dans cette société, c'est-à-dire, de l'idée de la place qu'ils occupent par rapport aux autres et aussi de la place qu'ils pensent pouvoir espérer ou, le cas échéant, permettre aux autres d'espérer ou d'occuper. La notion de *frontière* nous a permis, plus particulièrement, de penser l'inégalité comme le résultat des interactions quotidiennes entre des acteurs situés qui concrétisent des opérations de fermeture sociale, selon la formulation de Max Weber, ou d'exclusion et de monopolisation des ressources matérielles et/ou symboliques, dans un langage cher à Norbert Elias. On a mis alors l'accent sur la dynamique de cette inégalité, en la considérant comme le résultat des luttes quotidiennes qui, engagées avec plus ou moins de conscience, concrétisent la possibilité ou l'impossibilité pour un groupe d'accéder à une partie significative de la richesse produite collectivement.

Aussi, on a cherché un lien entre la perception de la place occupée et les processus de socialisation auxquels ont été soumis les individus en étudiant les *expériences éducatives* vécues par deux ou trois générations d'une même famille au long de la période qui peut être conçue comme « enfance » et « jeunesse ». Étudier leurs expériences voulait dire que l'équipe a exploré, au delà des conditions objectives qui ont marqué les parcours sociaux des individus et des groupes sociaux auxquels ils appartiennent, le vécu des individus concernés et le sens qu'ils lui attribuent. La notion

---

<sup>1</sup>. Voir, par exemple, les articles écrits par plusieurs économistes et réunis dans le livre *Desigualdade e Pobreza no Brasil* (Ed. IPEA, 2000) organisé par Ricardo Henriques, devenu depuis Secrétaire de la formation continue du Ministère de l'éducation.

d'*expérience* nous a donné la possibilité de réfléchir sur le fait que ces luttes se jouent aussi bien dans la dimension objective que dans la dimension subjective de l'existence<sup>2</sup>.

Interroger les expériences éducatives de deux ou trois générations d'une même famille nous a permis de préciser comment les transformations plus larges dans la société brésilienne (l'industrialisation, l'urbanisation accélérée, l'expansion scolaire, parmi d'autres) ont eu des effets sur les continuités et sur les changements au sein des familles, notamment dans la construction, les transgressions et les reconstructions des frontières sociales au long des dernières décennies.

Dans la mesure où plusieurs études montrent qu'au Brésil le revenu obtenu par un individu sur le marché du travail a une forte corrélation positive avec le nombre d'années de scolarité qu'il a pu suivre<sup>3</sup>, l'éducation scolaire a été conçue dans cette recherche comme une des ressources fondamentales dans les luttes pour les revenus et, par conséquent, dans les luttes de classement. L'équipe a essayé alors d'étudier comment se construisent dans différents milieux sociaux l'expérience de la scolarité et son rapport à la place occupée sur le marché du travail : comment cette ressource, l'éducation, est-elle appropriée ? Par quelles opérations certains groupes sociaux sont-ils plus ou moins exclus de cette appropriation ? Une approche centrée sur la transmission des inégalités, d'une génération à l'autre, nous a permis de saisir les conséquences des changements de l'éducation et du marché du travail sur la manière selon laquelle les familles conçoivent leur position et leur placement social objectif.

## **I—LE TERRAIN : LA VILLE DE CAMPINAS ET LE DISTRITO DE BARÃO GERALDO**

Le terrain est localisé à Campinas, une grande ville du Sud Ouest du Brésil, dans l'état de São Paulo. Campinas est au centre d'une région qui concentre plus de 5% du PIB national, surtout dans des activités de service et industrielles et a une population estimée en 2007 à 1.039.297 personnes. Dans cette ville, l'équipe a travaillé sur quatre quartiers voisins situés dans le *distrito* de Barão Geraldo où

---

<sup>2</sup>. L'équipe a essayé d'explorer la notion d'*expérience* en essayant d'obtenir, au moment de l'entretien, les perceptions des individus à propos des situations racontées. Par exemple, au moment où un interviewé racontait que pendant son enfance la famille était très pauvre, le chercheur devait demander : « Et vous vous rappelez de comment vous vous êtes aperçus de cette situation ? Quels étaient vos sentiments à propos de cela ? ». Il faut dire que cela a été suivi d'une manière plutôt inégale dans les entretiens. Quand le schéma a été utilisé, les réponses ont varié. Pour le cas analysé, il était possible de recevoir comme réponse soit « j'ai souffert parce que les autres enfants de l'école ne me paraissaient pas aussi pauvres que nous », soit « je ne m'en suis pas aperçu parce que les autres étaient comme moi ». En général, ces perceptions ont été considérées par les interviewés comme des causes au moins partielles de certaines de leurs prises de position dans le présent : « C'est pour cela que je me débrouille pour acheter tout ce dont mes enfants ont besoin ». L'analyse théorique des acquis obtenus par la mobilisation de cette notion n'est pas développée dans ce chapitre. Le raisonnement de l'équipe a été construit en dialogue avec les débats sur le statut de l'*expérience* dans la recherche en sciences sociales. Le livre de Martin Jay, *Songs of Experience* 2006 et l'article de Joan W. Scott «The Evidence of Experience» in Terence MacDonald (dir), *The Historic Turn in the Human Sciences*, University of Michigan Press, 1996, nous ont été particulièrement utiles.

<sup>3</sup>. Voir les articles « Educação e Desigualdade no Brasil », de Naércio Aquino Menezes-Filho, in *Microeconomia e Sociedade no Brasil*, Editora Contra-Fogos, 2001 e « A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil », in Ricardo Paes de Barros et al., *Desigualdade e Pobreza no Brasil*, Editora do IPEA, 2001.

habitent des fractions des groupes populaires et des groupes qui occupent une position intermédiaire dans la hiérarchie des revenus<sup>4</sup>.

L'intérêt de ce terrain pour une recherche sur les expériences éducatives et la construction de frontières sociales réside surtout dans trois de ces caractéristiques. Premièrement, les familles qui habitent dans ces quartiers sont **en situation d'interdépendance** les unes avec les autres, en général par les liens de travail. Les familles des couches populaires trouvent des moyens pour vivre en rendant service aux classes moyennes voisines. Le modèle prédominant est celui où les femmes des couches populaires fournissent le travail domestique demandé par les familles des couches moyennes, pendant que leurs maris, fils et frères s'occupent des jardins, du bâtiment et de la peinture des maisons, aussi bien que des petits boulots d'électricité, du dépannage d'appareils ménager, etc. pour les mêmes familles qui emploient les femmes. Tout un réseau d'indications et de contacts entre les deux groupes, établi sur des rapports de confiance de longue durée, est employé à cette fin.

Très tôt dans la recherche, l'équipe a noté que même les familles qui échappent à ce modèle soit, dans les classes populaires, parce que leurs membres ont trouvé ailleurs un travail, soit, dans les classes moyennes, parce que les familles cherchent ailleurs leurs aides à domicile, sont encore en situation d'interdépendance parce qu'elles affrontent et doivent résoudre des problèmes communs liés, par exemple, aux questions de transport, d'éducation, de santé, d'environnement, parmi d'autres. Cette situation nous a paru, et en fait s'est montrée au long de la recherche, adéquate pour explorer l'hypothèse initiale, à savoir de considérer la construction des frontières sociales objectives et subjectives comme un processus dynamique construit au fil du temps, étant à la base des opérations concrètes de monopolisation de ressources.

La deuxième caractéristique qui faisait l'intérêt de ce terrain était le fait qu'il s'agit d'une population qui **ne représente pas les extrêmes de l'inégalité de revenus brésilienne**. Même s'il y a, dans le *distrito* de Barão Geraldo, un *condomínio*<sup>5</sup> où habitent des familles disposant de revenus importants et aussi deux *occupations*<sup>6</sup> qui réunissent des familles en situation précaire, les quartiers

<sup>4</sup>. Un *distrito* est essentiellement un agglomérat de quartiers formant une ville qui n'a pas l'autonomie administrative accordée aux villes à part entière, appelées « municípios ». Un *distrito* se voit désigner un « sous-préfet » par le Préfet élu du *município* auquel il est lié et la législation ne prévoit pas de représentation propre à la *Câmara Municipal*. Un *distrito* peut devenir un *município* en obtenant une « charte d'émancipation » votée par les élus du *município* dont il fait partie. Ces processus sont généralement des disputes complexes, l'enjeu étant pour le *município* la perte de recette des impôts perçus dans le district et des électeurs qui y habitent. D'après la chronique de l'histoire de Barão Geraldo, des lois pour son émancipation ont déjà été soumises 20 fois depuis 1966. Même sans représentation officielle à la *Câmara Municipal*, cinq des trente-trois élus à Campinas aux dernières élections (en 2004) déclarent sur les médias (y compris sur leurs sites sur internet) Barão Geraldo comme une de ces « bases » électorales. Au dernier recensement, Barão Geraldo réunissait 4% de la population de Campinas (IBGE, 2000).

<sup>5</sup>. Quartier résidentiel développé par des entreprises du marché immobilier qui vendent les lots à des particuliers qui forment une association pour son administration. Le *condomínio* est fermé par des murs et sécurisé par des services privés de gardiennage qui contrôlent l'entrée et le mouvement des « visiteurs », soit les cercles d'amitié des propriétaires, soit des travailleurs à domicile qui souffrent beaucoup plus de la situation, bien entendu.

<sup>6</sup>. Une *occupation* désigne un quartier créé par l'invasion, par des groupes de familles démunies, de terres non exploitées appartenant aux pouvoirs publics ou aux particuliers à la suite d'un mouvement politique organisé ou pas. Ces quartiers sont caractérisés par le manque d'infrastructure et aussi par les résidences précaires, construites avec des matériaux fragiles. Une

retenus occupent des positions intermédiaires dans la hiérarchie des quartiers selon la distribution des revenus observée à Campinas.

En fait, les recherches sur les inégalités de revenus au Brésil montrent que (i) l'écart entre ceux qui sont dans des postes décrits comme « intellectuels » et ceux qui occupent des postes « manuels » n'a fait qu'augmenter au long du dernier siècle et des décennies plus récentes en dépit de la croissance économique des années antérieures à la crise de la dette dans les années 70 et, depuis, a été creusé par cette crise<sup>7</sup>; et que (ii) la ségrégation scolaire n'a guère changé au long de cette période, les filières scolaires qui conduisent à des positions de classe moyenne restant toujours interdites au couches populaires en dépit de l'expansion de la scolarisation qui a eu lieu depuis les années 80<sup>8</sup>.

Dans la mesure où notre recherche avait pour but d'examiner comment ces résultats sont construits dans la vie quotidienne, quelquefois en accord ou en négociation mais aussi, quelquefois, par la transgression des politiques publiques élaborées pour supprimer les inégalités, la décision d'éviter les extrêmes de la distribution des revenus, dans ce cadre, équivalait à se donner la possibilité d'examiner les rapports entre les groupes. Aussi, cela nous a permis d'écarter ou de diminuer l'importance dans l'analyse des effets de l'extrême précarité ou de l'extrême richesse sur les rapports entre les groupes.

Le troisième point faisant l'intérêt de ce terrain réside dans le fait qu'il s'agit d'**une région qui a connu une transformation accélérée** depuis la fin des années soixante. Elle a connu la vague d'industrialisation et d'urbanisation qui a touché le pays, l'état de São Paulo notamment et, avec une grande ampleur, la ville de Campinas, deuxième région industrielle de l'état le plus industrialisé du pays. La ville est passée de 376 497 habitants en 1970 à 1 039 000 selon une estimation de 2007. Cette année là, la région métropolitaine de Campinas assurait 17,4% du PIB de l'état de São Paulo qui, à son tour, assurait 41% du PIB du pays<sup>9</sup>.

Barão Geraldo n'a pas été exclu de ce processus. Au départ, et jusqu'à la fin des années trente, le *distrito* était un petit village composé par une population de petits propriétaires de terre et de commerçants, pour la plupart des immigrés italiens, portugais, libanais et syriens, dont les noms ont souvent été donnés aux rues et aux écoles du *distrito*. L'implantation d'une usine chimique de la compagnie Rhône-Poulenc dans les années 1940 dans un quartier voisin est considérée dans les récits

---

occupation peut, au long du temps, devenir une « favela », mais elle peut aussi, si ses habitants réussissent à offrir des garanties aux investissements du pouvoir public, devenir un quartier populaire régulier.

<sup>7</sup>. Voir l'article « Recursos Familiares e Transições Educacionais », *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2002.

<sup>8</sup>. Cf. « A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil », in Ricardo Paes de Barros et al., *Desigualdade e Pobreza no Brasil*, Editora do IPEA, 2001.

<sup>9</sup>. Voir « PIB Paulista 2003-2004 », Fundação SEADE, in :

[http://www.seade.gov.br/produtos/pibpaulista/pibpaulista2003\\_2004.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/pibpaulista/pibpaulista2003_2004.pdf). Vu le 4 novembre 2007.

des notables locaux comme le point de départ d'un développement industriel intensif<sup>10</sup>. De fait, ce développement n'a pris d'ampleur qu'avec l'implantation de l'Université de Campinas (Unicamp), en 1968, dont la vocation technologique a attiré une nouvelle population de professeurs, scientifiques et étudiants qui a incité à la division des terres agricoles pour l'implantation de résidences pour les nouveaux venus, entraîné l'ouverture d'écoles publiques et privées, élargi et complexifié le commerce et les services trouvés sur place. Dans les années soixante-dix, un pôle de haute technologie a été créé autour de l'Unicamp avec l'implantation d'un centre de recherches en télécommunications par le gouvernement fédéral. Depuis, le district et ses alentours ont reçu plusieurs industries liées à ce champ de recherche, et la région est devenue aussi un pôle médical important. Faute de données statistiques fiables sur le développement économique du *distrito* en termes de variation du PIB, par exemple, les données de population permettent de documenter ces changements: la population passe de 8.204 personnes en 1970 à 19.224 en 1980, 40.020 en 1981 et, finalement, 45.585 en 2000, année du dernier recensement<sup>11</sup>.

Ces transformations sont repérables dans le discours des individus interviewés pour cette recherche. Pour certains, dont les familles sont arrivées dans la région au début du XX<sup>ème</sup> siècle ou même avant, tout cela est décrit comme l'arrivée du « progrès » qui a basculé les choses dans un sens qui peut être positif ou négatif ou, plus fréquemment, les deux à la fois. Pour d'autres, évidemment beaucoup plus nombreux et dans la population locale et parmi les interviewés, ce sont justement ces changements qui les ont attirés dans la région et qui expliquent leur arrivée et leur installation à Barão Geraldo. Comme il sera vu à la fin de ce chapitre, le parcours social de trois des familles interrogées est aussi l'histoire de ce processus, de ses acquis, ses défaites et ses contradictions.

C'est dans ce sens que l'enquête à Barão Geraldo a permis d'étudier à l'échelle locale certaines des transformations fondamentales de la société brésilienne.

### I.1. Le *distrito* de Barão Geraldo

Le *distrito* de Barão Geraldo réunit 70 quartiers et deux *occupations*. Il est considéré comme une région résidentielle avec peu d'édifices de plus de trois étages et une zone de commerce restrictive. Ces caractéristiques sont contrôlées par le pouvoir public à partir d'un *Plan Local de Gestion Urbaine*,

<sup>10</sup>. Voir Rita Ribeiro, *Barão: História e Evolução*, Editora In Touch, 2000.

<sup>11</sup>. Une réflexion sur la difficulté à recueillir et à travailler objectivement les statistiques officielles pourrait faire l'objet d'un autre chapitre de ce rapport. Les statistiques livrées par l'administration de la ville et proposées pour une analyse immédiate ne donnent pas une vision d'ensemble du district et ne suivent pas sa subdivision administrative : les quartiers, pourtant définis par la loi. Les données ne peuvent pas être utilisées dans une recherche comme la nôtre parce qu'elles mêlent les données des quartiers les plus riches avec celles des plus pauvres. Une donnée simple comme celle du revenu du chef de domicile, par exemple, est présentée en moyennes par rapport à un groupe très divers de familles qui ne sont même pas des voisins. Pour construire des tableaux pertinents pour notre recherche, l'équipe a dû travailler sur les micro-données de l'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, un travail précis et approfondi réalisé par des statisticiens qui ne sera pas prêt avant quelques mois.

approuvé en 1966 et toujours objet de fortes disputes entre les entrepreneurs de l'immobilier et les habitants du district, plus ou moins représentés par leurs élus. En définissant la région comme résidentielle, la législation n'accepte qu'une basse densité démographique pour l'occupation des espaces. Comme il s'agit d'une région de croissance rapide qui attire une importante population de classe moyenne, les entrepreneurs de l'immobilier font pression pour accroître les possibilités de construction.

En 2005, quand l'équipe a commencé la recherche, Barão Geraldo avait déjà connu la période de plus forte croissance. Le district avait une allure résidentielle, mais le trafic automobile y était cependant important. De nombreuses écoles privées de langues étrangères se succédaient sur les deux avenues qui relient le centre du district au campus de l'université. Ici et là, nous pouvions noter aussi divers bistrots, certains bien aménagés et « à la mode », d'autres plus simples et vieillots. Le commerce paraissait pourtant plutôt peu développé ; seulement un magasin populaire de grande taille et un grand supermarché, deux ou trois petits magasins de marchandises importées de Chine et vendues à des prix dérisoires, des pharmacies, trois opticiens, tout cela concentré sur la rue principale du district. Le commerce étant interdit à l'intérieur des quartiers, nous avons trouvé, sur les avenues principales, des petits supermarchés, d'autres pharmacies, des académies de gymnastique, des stations de service pour les voitures et des salons de beauté.

Depuis, se sont implantés dans le district deux grands supermarchés et quatre nouvelles agences bancaires, dont une de Citybank, la banque américaine dont les opérations au Brésil concernent surtout les grands clients. Le commerce ne s'est pas fortement diversifié, et est resté, à quelques exceptions près, destiné aux couches moins aisées. Sa croissance est probablement limitée par l'existence dans les proximités du district, depuis 2002, d'un *shopping center* connu comme « le plus grand *shopping center* de l'Amérique Latine » où se trouvent des boutiques de marques connues et à la mode, destinées aux couches plus aisées. Ce centre de commerce et d'autres magasins comme Leroy Merlin, Decathlon et des supermarchés comme Carrefour et le Sam's Club (une chaîne nord-américaine) sont placés le long de la route qui relie Barão Geraldo à d'autres parties de la ville de Campinas. Ils sont tous accessibles par voiture (une vingtaine de minutes de trajet) et par autobus. Pourtant, ceux qui se déplacent en autobus (en général, parce qu'ils n'ont pas les moyens d'acquérir une voiture) doivent réaliser de longs voyages, de plus d'une heure, avec de longues files d'attente aux points d'arrêt.

Le district dispose de 13 écoles publiques, dont quatre n'offrent qu'une éducation pour les petits enfants (0-5 ans), et de 11 écoles privées, dont sept pour les petits enfants.

## **I.2. Le corpus de données**

Au cours de ces deux dernières années, l'équipe a mené la recherche sur les familles, les jeunes, leurs écoles et sur quelques associations par lesquelles les jeunes et leurs familles sont passés. Des observations ont commencé dans les églises, mais les résultats sont encore provisoires. Notre objectif de travailler sur trois générations n'a pu être réalisé que pour une partie de la population étudiée. Pour les jeunes, i.e., la dernière génération, nous avons travaillé sur trois tranches d'âge: (i) les enfants de trois à six ans; (ii) les pré-adolescents de 12 à 14 ans; (iii) les jeunes de 20 à 22 ans.

Le corpus comprend un ensemble d'entretiens enregistrés et retranscrits: 64 avec les parents et les enfants (27 familles) des divers groupes sociaux et 10 avec des chefs d'établissements scolaires, instituteurs d'écoles maternelles, professeurs de l'enseignement fondamental et secondaire. Il comprend aussi des observations systématiques enregistrées sur des cahiers de terrain: 6 mois dans une structure publique d'accueil d'enfants de 3 à 6 ans, 6 mois dans une structure privée du même type; un an dans deux écoles de la région qui offrent les niveaux primaire et gymnase (l'enseignement fondamental brésilien): l'une publique, l'autre privée; deux fêtes de famille; deux réunions d'association de voisins. Finalement, une documentation photographique sur les quartiers a pu être réunie en deux étapes (2005-2007).

## **I.3. Les quartiers et leurs habitants**

À partir des premiers contacts qui ont révélé les réseaux d'interdépendance qui réunissaient la population plus pauvre et la population plus privilégiée du *distrito*, l'équipe a essayé de délimiter la population par le quartier d'habitation. Comme ces quartiers sont, pour la plupart, assez récents et que leur implantation suit à la fois les vagues migratoires et la différenciation de la population dans le district, circonscrire la recherche à quelques quartiers donnait à l'équipe la possibilité d'approfondir la compréhension de ces mouvements, mais aussi d'intégrer dans l'analyse les questions liées au territoire. Dès le départ, l'offre scolaire a retenu l'attention, mais, au fur et à mesure du développement de l'enquête, d'autres questions sont apparues, par exemple, les questions liées au transport, à la santé, à l'environnement, parmi d'autres.

Au départ, en suivant les contacts préliminaires sur le terrain, trois quartiers ont été choisis. Un quatrième a été ajouté lorsque l'équipe s'est rendu compte du fait qu'il était le lieu d'habitation d'une partie assez importante des membres des familles des groupes populaires rencontrés dans un des quartiers choisis pour la première étape.

Un tissu de relations réunit ces familles comme nous l'avons déjà noté. Même si ces liaisons paraissaient à l'époque (et encore aujourd'hui) plus faibles parmi les couches moyennes, il reste le fait qu'il existe aussi des relations d'amitié et des échanges de type divers parmi celles-ci qui, souvent, partagent la même école pour les enfants. L'équipe a ainsi recueilli l'histoire d'une situation concrète

de monopolisation de ressources par la mobilisation explicite des habitants de classe moyenne, ce qui nous a montré à quel point ils se reconnaissent comme groupe potentiel<sup>12</sup>.

Les quartiers choisis pour l'enquête sont voisins et se succèdent sur une ligne plus ou moins droite à partir de l'Unicamp jusqu'à une partie plus éloignée du district, à 20 km de distance. Le point d'entrée de l'équipe a été le quartier appelé *Jardim Alto da Cidade Universitária*. Il réunit des familles aux revenus faibles et peu scolarisées; le second, *Guará*, plus diversifié, réunit des familles de ces mêmes groupes et aussi des familles encore plus pauvres, mais il se trouve en voie de *gentrification*, ayant accueilli au long de la dernière décennie un groupe important de familles de revenu supérieur (sans être très riches) et hautement scolarisées<sup>13</sup>. Ces deux quartiers apparaissent dans les statistiques officielles comme constituant un seul quartier. Le troisième, appelé *Cidade Universitária*, est composé aussi par des familles aux revenus supérieurs, dont une partie hautement scolarisée (professeurs d'universités, scientifiques qui travaillent dans les laboratoires installés dans la région, ingénieurs qui travaillent dans le secteur industriel, membres des professions libérales qui ont leurs bureaux dans le district); une autre partie est composée par les techniciens, secrétaires, le personnel administratif de ces mêmes institutions et entreprises. En fait, les familles plus aisées de ce quartier sont en processus de déménagement vers les *condomínios* bâtis dans les environs. Le quatrième quartier, séparé du *Jardim Alto da Cidade Universitária* par une longue route au long d'une exploitation agricole de plus de sept kilomètres, s'appelle *Bosque das Palmeiras*; il est le lieu d'habitation des familles aux revenus faibles. Ce quartier est encore peu occupé, il reste parmi les maisons des terrains vides.

## **II. LES ECOLES**

Les établissements d'enseignement dans le district sont aujourd'hui au nombre de 25. Ils se distinguent fortement, premièrement en fonction de leur situation administrative (privés ou publics) et deuxièmement en fonction du cycle d'études offertes.

Le premier clivage sépare les établissements selon la position sociale des familles : les familles de plus haut revenu et plus scolarisées sont dans le réseau privé (11 écoles), assez différencié en termes de style pédagogique qui peut être plus ou moins « traditionnel » selon les catégories mobilisées par les pères et mères interviewés. Les familles aux plus bas revenus et moins scolarisées

<sup>12</sup>. La directrice de la seule école publique des environs nous a raconté l'histoire d'une mobilisation des habitants des classes moyennes à la fin de 2004 pour faire changer le trajet de l'autobus public qui amène les enfants dans cette école. En se plaignant des « manoeuvres dangereuses » et du « bruit excessif » supposés associés au passage de l'autobus, ces habitants se sont unis pour empêcher l'entrée de l'autobus dans le quartier; l'un d'entre eux, un professeur de l'université, bloqua un jour l'autobus avec sa voiture. Au milieu des cris et des menaces, la directrice fut priée d'intervenir et conduisit un processus de négociation entre les habitants du quartier et l'entreprise municipale qui gère les trajets des autobus, ce qui aboutit à un accord selon lequel l'autobus ne peut désormais entrer dans le quartier qu'au moment de l'entrée et de la sortie de l'école. Comme résultat, les enfants des groupes populaires et leurs parents, doivent marcher au moins 400 mètres pour arriver à l'école.

<sup>13</sup>. Il n'est pas rare que le père ou la mère ait un *doutorado*.

sont dans le réseau public (14 écoles), plus homogène dont les différences sont perçues par les familles en termes de réputation des élèves (école des « mauvais élèves », où « il se trouve de la drogue », etc.) ou en termes de qualité des écoles : la « bonne » école (où les enfants apprennent bien) ou la « mauvaise école » (où les enfants apprennent peu ou rien).

La présence importante des écoles privées et leur monopolisation de la scolarité des enfants des familles les plus privilégiées révèlent la singularité de l'offre scolaire au Brésil, caractérisée par une segmentation du système d'enseignement qui réserve aux familles les plus démunies une scolarisation de plus bas niveau, dans un secteur public qui souffre des effets, humains et économiques, de l'insuffisance de ressources tandis que les familles plus aisées peuvent trouver des ressources scolaires plus effectives, dans le réseau privé qui exige des frais mensuels de scolarité très élevés, pour préparer les enfants aux carrières scolaires les plus réussies, qui passent par une formation universitaire prestigieuse<sup>14</sup>.

Par conséquent, la population la plus privilégiée du district, caractérisée par un haut niveau de scolarité et par l'activité professionnelle des pères et des mères, a la possibilité de trouver des établissements privés adaptés à ses attentes en termes d'approche des connaissances, de discipline, de politique, etc. Cette possibilité de penser l'inscription dans l'un ou l'autre des établissements comme un choix auquel sont confrontés les groupes les plus aisés s'est révélée au cours des entretiens une stratégie fortement reliée aux projets de reproduction des groupes familiaux sur au moins deux générations. Cela est vrai quand le choix est guidé par un projet d'ascension sociale mais aussi quand il est guidé par un projet de consolidation d'une position sociale déjà acquise.

Il existe aussi dans le district au moins cinq écoles libres de langue étrangère, des structures privées d'appui pédagogique (pour les enfants en difficulté), des écoles d'art et de musique, des écoles de pratiques sportives pour les enfants (surtout la natation, mais aussi les arts du cirque, les arts martiaux, le football ; par contre, pas le ballet qui, pourtant, est très recherché par ce type de famille). La présence de ces structures payantes, est révélatrice des pratiques éducatives des groupes plus aisés.

Les familles des groupes populaires sont exclues des écoles privées et doivent se contenter des écoles publiques qui leur offrent peu de ressources opératoires pour un projet de stabilisation économique ou de sortie de la précarité. Pour reconstruire empiriquement les mécanismes par lesquels opère la double ségrégation sociale et scolaire, l'équipe a étudié en détail quatre établissements, deux privés et deux publics: deux structures d'accueil de petits enfants (jusqu'à six ans) et deux

---

<sup>14</sup>. Cf. Ana Maria Almeida, « The Formation of the Elites in Brazil », *Social Science Information, Information sur les sciences sociales*, n.40, (4), 2001, pp. 585-606,

établissements d'enseignement fondamental (1er à 8ème année, c'est-à-dire, six à quatorze ans). Ils sont présentés brièvement sur le tableau suivant.

<i>Nom des écoles</i>	<i>Publique-privée</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Année de fondation</i>	<i>Occupation des parents</i>
Agostinho Páttaro	Publique	200	1984	Employées domestiques ; manuels
ES.CO.LA	Privée	36	1994	Fonctionnaires, professeurs de l'université
Dulce B. Nascimento	Publique	540	1978	Employées domestiques, manuels
Escola do Sítio	Privée	170	1976	Fonctionnaires, professeurs de l'université

## II.1. Les jeunes enfants à l'école

Les deux structures d'accueil pour les petits enfants de moins de six ans sont appelées « écoles ». Cela veut dire que leur mission est, outre l'accueil des enfants, de leur donner un enseignement. Dans les deux structures, les classes fonctionnent en demi-journées. Un premier groupe d'enfants arrive vers sept heures du matin et sort à onze heures et demie. Un deuxième groupe arrive vers treize heures et sort à dix-sept heures et demie.

L'école publique est sous la responsabilité du *municipio* de Campinas comme, d'ailleurs, c'est le cas de la majorité de l'offre d'éducation pour les enfants entre 0 et 6 ans dans cette ville, en suivant les lois de l'éducation en vigueur au Brésil<sup>15</sup>. Il s'agit d'une école considérée comme de taille moyenne, par rapport aux écoles observées dans la ville et très bien structurée. Du côté du personnel, il faut dire que Campinas est considérée par le Syndicat des Professeurs comme une ville qui paie de bons salaires aux professeurs. Cette situation permet d'attirer dans les écoles publiques les étudiants des cours de formation des professeurs de l'Unicamp, la meilleure université de la région en leur offrant aussi une carrière dans l'enseignement, c'est-à-dire, une situation stable. Cette école fonctionne dans un édifice approprié, construit à cette fin. Les salles de cours sont bien aménagées, amples, claires, le mobilier de bonne qualité, en bon état de conservation. Elle est placée dans un grand jardin, avec des arbres et une belle piscine en plein air. Il s'agit, comme toutes les écoles publiques au Brésil, d'une école gratuite. Comme ce niveau d'école n'est pas obligatoire au Brésil, il n'y a pas de place

<sup>15</sup>. Il faut rappeler que la République brésilienne est organisée comme une fédération d'états dont certains des secteurs de l'administration sont gérés par le gouvernement central, certains par les états et d'autres encore par les *municípios*. Ce partage, en général pensé comme une opposition entre centralisation et décentralisation, est objet de luttes politiques importantes depuis l'instauration de la République, en 1889. Les lois qui concernent l'éducation précisent aujourd'hui que la scolarité des enfants est sous la responsabilité des *municípios*; l'école fondamentale et les lycées sont sous la responsabilité des états et les universités sous celle de la fédération. En pratique, la réalité est beaucoup plus complexe et le réseau d'écoles publiques varie beaucoup dans le territoire.

pour toutes les familles intéressées à y inscrire leurs enfants. L'école fait tous les ans une sélection centrée sur les « besoins » de la famille. Celles qui font la preuve qu'elles habitent dans le district, qu'elles ont les revenus les plus bas et que les mères travaillent tous les jours ouvrables pendant toute la journée, ont la préférence.

L'école privée présente un très grand contraste par rapport à l'école publique. Les enseignantes, à une seule exception, n'ont pas achevé leurs études supérieures. Elles sont pour la plupart des étudiantes de l'Unicamp en deuxième ou troisième année (l'une d'elles suit sa formation dans une université privée moins prestigieuse). Elles sont embauchées comme « stagiaires » à un salaire qui vaut un tiers de celui reçu par les enseignantes de l'école publique mentionnée. Il n'y a pas de carrière, et leur situation est bien précaire. Pour la majorité, ce travail est considéré comme « temporaire », une manière d'être sur le terrain pendant les années de formation, surtout pour témoigner d'une « expérience » au moment de préparer et passer les concours pour les écoles publiques. L'école fonctionne dans une maison adaptée, les salles de cours sont plus petites mais cependant agréables. La cour de récréation est dans un petit jardin. Le mobilier est plus au moins équivalent à celui de l'école publique.

Le contraste est plus grand encore, mais de manière inverse, lorsqu'on observe les conditions de travail et la mission éducative que chaque école se donne<sup>16</sup>. Les enseignants du public sont soumis à des conditions plus pénibles. Par exemple, les observations ont permis de noter que pendant que l'école publique organise les classes avec 35 élèves par enseignant, l'école privée n'a que huit élèves dans chaque classe et deux enseignantes-stagiaires pour s'en occuper.

Du côté de la mission éducative, plusieurs observations pourraient être faites. On retiendra seulement ici la manière d'envisager l'alphabétisation dans chacune des écoles. Pendant les six mois d'observation dans une classe d'élèves de trois à cinq ans, il a été possible de voir que l'école publique suit les directives de l'administration de l'éducation du *município* et ne propose de fait pas d'alphabétisation aux élèves en invoquant le « respect de l'enfance ». Par conséquent, les activités donnent aux enfants la possibilité d'être plus en liberté. Le contact avec les livres est relégué dans les 15 dernières minutes de la demi-journée quand l'enseignante commence à raconter des histoires, peu avant d'être interrompue par le mouvement des parents qui arrivent pour chercher leurs enfants. L'école privée, qui réunit les élèves en classes homogènes en fonction de leur âge, place la préparation à la lecture au centre des activités des élèves de cinq ans. Comme résultat, dans ces classes, une partie plus importante de chaque demi-journée est dédiée aux activités liées aux livres : l'enseignante raconte des histoires, invite les enfants à faire du théâtre ou à raconter eux-mêmes des histoires inventées, manipule les livres en les disposant tous par terre, etc.

---

<sup>16</sup>. Par « mission éducative », l'équipe a choisi de désigner les objectifs scolaires déclarés et recherchés de fait par les écoles.

La situation n'est d'une certaine façon pas très différente dans les écoles qui proposent l'enseignement fondamental (pour les élèves de six à quatorze ans).

## II.2. Deux écoles du cycle fondamental (6 à 14 ans)

Les deux écoles retenues ont été créées à partir de la mobilisation des familles. L'école publique était demandée par les familles qui habitaient le quartier du Guará (le Jardim Alto da Cidade Universitária n'existe pas encore) parce que les deux autres écoles publiques présentes dans le district à l'époque se trouvaient au centre, éloignées du quartier. Cela obligeait les enfants, soit à marcher beaucoup, soit à dépendre de l'autobus dont les horaires étaient plutôt erratiques. Demande qui a abouti, grâce à l'intervention d'un physicien renommé de l'Unicamp qui habitait dans le quartier (et dont les enfants étaient dans une école privée et y sont restés) : *l'Escola Municipal do Ensino Fundamental Dulce Bento do Nascimento* a été installée en 1978. Aujourd'hui cette école accueille des élèves extérieurs au quartier. Au moins deux tiers des élèves viennent des quartiers récemment développés, ce qui explique en quoi la question du trajet de l'autobus peut être importante (cf. Note 12 plus haut).

L'école privée à son tour est née de la mobilisation d'un groupe de familles qui rejettait l'autre école privée établie sur le district, créée au XIXème siècle par la communauté d'immigrants allemands au centre-ville, qui avait déménagé à Barão Geraldo en 1975 et était connue pour sa méthode pédagogique dite « traditionnelle ». À l'époque, au milieu du régime militaire, ce type de rejet n'était pas rare parmi les groupes plus scolarisés pour lesquels l'école est parfois pensée comme un espace de résistance, un lieu d'innovations basées surtout sur la manière de concevoir le pouvoir administratif et l'autorité pédagogique. Ces écoles étaient organisées comme des « démocraties », où les professeurs et les élèves avaient un pouvoir nouveau dans la définition du travail pédagogique et des règles. Elles se sont multipliées dans différentes régions du Brésil et sont encore aujourd'hui connues sous le nom d'« écoles alternatives »<sup>17</sup>. Il faut préciser qu'à partir du retour à la démocratie, au milieu des années 80, la lutte politique est progressivement revenue sur les espaces politiques plus traditionnels, et que les écoles alternatives ont perdu cette dimension de résistance politique. Pour la plupart, elles sont

<sup>17</sup>. L'inspiration venait directement des travaux de Paulo Freire, ce célèbre éducateur brésilien, né d'une famille aisée à Recife, au Nord-est du pays, en déclin depuis la crise de 1929. Paulo Freire a étudié dans la prestigieuse Faculté de Droit à Recife mais après la crise économique dans sa famille est devenu professeur. Il a développé une méthode pour l'alphabetisation des adultes en s'opposant à la méthode dite traditionnelle, basée sur la répétition de mots et de phrases qu'il croyait dépourvus de sens pour les élèves des groupes populaires. Paulo Freire est devenu un icône de la résistance au régime militaire implanté au Brésil en 1964 et mondialement connu par son engagement dans une éducation populaire capable de libérer les illettrés brésiliens de leur « aliénation », en produisant, avec l'alphabetisation, la « prise de conscience » de leur condition d'opprimés. Son militantisme dans l'éducation populaire inspira aussi tout un mouvement d'écoles privées. Parmi celles-ci se trouve dans la ville de São Paulo, par exemple, la *Criarte*, espèce de *Summerhill* brésilienne, créée dans les années soixante-dix par sa fille, Madalena Freire, qui est devenue depuis expert en innovation éducationnelle, donne de nombreuses consultations aux écoles privées de São Paulo et aux gouvernements, après la fin du régime militaire. Pour une discussion sur la circulation des idées éducationnelles entre le secteur public et le secteur privé du système d'enseignement brésilien, voir Graziela Perosa et Ana Maria Almeida, « Formação do magistério e exclusão escolar : notas de pesquisa para uma relação não necessária », *Revista Proposições*, Campinas, vol.. 9 n. 1 (25) março 1999, pp.32-44.

devenues aujourd'hui des espaces de mobilisation des pédagogies dites « constructivistes », centrées sur l'élève et agissant pour la production de « citoyens » conscients de leur responsabilité sociale par rapport aux plus démunis, à l'environnement, etc.

*L'Escola do Sítio* a été créée en 1976, et est installée dans une petite ferme de 6 000 m<sup>2</sup>, éloignée du centre du district. À la direction était un couple formé par une psychanalyste et un pédagogue, nés à São Paulo, arrivés à Barão Geraldo après une période d'exil politique à l'étranger. Au long du temps, l'école a connu des changements importants. Aujourd'hui, c'est une école plutôt petite qui recrute les élèves avec quelque difficulté, mais qui continue à recevoir une clientèle assez proche de celle des années soixante-dix.

La situation observée dans les écoles d'enfants se répète ici. La formation des enseignantes est similaire dans les deux écoles, même si au Sítio il y a plus de professeurs jeunes, en cours de master ou même de doctorat, devenus des enseignants pour s'assurer un revenu pendant les études. Aussi, l'école voit changer ses enseignants plus fréquemment que son administration ne le voudrait. Le salaire et le plan de carrière sont plus intéressants à l'école publique. Ses enseignants sont plus stables ; certains sont à l'école depuis plus de 20 ans et travaillent aujourd'hui avec les enfants de leurs anciens élèves des années 70. Les différences par rapport aux conditions de travail se répètent aussi : petits groupes dans l'école privée, groupes de 30 ou 35 enfants dans l'école publique.

Les écarts entre les deux écoles sont visibles dans de nombreuses dimensions<sup>18</sup>. En arrivant à *l'Escola do Sítio*, les élèves trouvent la grille ouverte et, à côté, un employé. La majorité des élèves arrivent à l'école en voiture, accompagnés par leurs parents. Quand ils sont plus petits, leur mère les conduit par la main jusqu'à l'entrée des classes. Un retard occasionnel de 30 minutes est considéré normal. C'est seulement si cela devient fréquent que les parents sont appelés à l'école. Dans les salles de cours, les élèves peuvent choisir où s'asseoir. Les tables et chaises sont arrangées pour permettre le travail à deux ou en groupes. Quelquefois les enseignantes interviennent et demandent aux meilleurs élèves de travailler avec ceux qui sont en retard. Les activités sont pensées à l'avance par les enseignantes mais sont adaptées en classe après discussion avec les élèves. Ces discussions ont lieu dès les classes des plus petits, qui ont six ans, et continuent dans les classes des grands. Le temps est divisé également entre les activités individuelles et collectives. De la même manière, les corrections et les examens se font parfois en groupe et parfois individuellement. Une partie importante du curriculum est dédié aux Arts, au dessin, et à la peinture. Les questions esthétiques sont objet de beaucoup d'attention<sup>19</sup>. Le théâtre est une activité-outil, utilisée dans de nombreuses situations.

---

<sup>18</sup>. Dans les deux cas, les cours sont organisés en demi-journées.

<sup>19</sup>. Cela a été noté surtout lors des « présentations » de pièces de théâtre que les élèves préparent plusieurs fois pendant l'année scolaire. Même si les costumes sont préparés par les élèves sous la direction des professeurs, avec peu d'intervention des parents, le résultat est toujours assez recherché et même cinématographique en termes de l'impact visuel.

L'arrivée des élèves à *l'Escola Dulce Nascimento* se passe très différemment. Les élèves trouvent les grilles fermées et à côté un policier. Les élèves arrivent seuls à l'école ; ils y viennent à pied, en vélo, en autobus ou même, pour ceux qui habitent dans la région rurale, par un transport envoyé par la municipalité. Ceux qui arrivent en voiture sont peu nombreux. Les élèves attendent en dehors de l'école, debout, dans la rue ou sur les trottoirs, au pied des arbres qui sont nombreux dans cette rue. Ils ne peuvent franchir les grilles que lorsque le signal sonne. À ce moment, les grilles sont ouvertes ; les élèves rentrent et aussitôt après, elles sont de nouveau fermées à clé. La direction prend très au sérieux les retards et les parents sont avertis immédiatement dès qu'il y a retard.

Dans les salles de cours, ce sont les enseignantes qui décident où et à côté de qui les élèves peuvent s'asseoir. Les tables et les chaises sont rangées à la mode ancienne : la table de l'enseignant fait face aux élèves, les tables sont individuelles. La distribution des élèves selon les tables permet de matérialiser la hiérarchie symbolique de la classe, établie par de nombreuses micro-opérations de différenciation parmi lesquelles la nomination des plus avancés et des plus en retard et la séparation physique des uns par rapport aux autres.

Les activités de la journée sont planifiées en avance par les enseignantes. Ce plan n'est modifié que dans des situations exceptionnelles. Le travail scolaire est plutôt individuel. Les corrections sont faites par l'enseignante sans discussion des difficultés rencontrées par les élèves (comme c'est fréquemment le cas à *l'Escola do Sítio*).

Le temps réservé pour les récréations et les repas est révélateur aussi des dispositions que les écoles souhaitent renforcer. À *l'Escola do Sítio*, le temps destiné à ces activités est de 30 minutes, pendant lesquelles les élèves peuvent choisir où prendre le repas (si à table avec les enseignants ou avec les copains sous les arbres ou même à côté de l'aire de jeu). Après le repas, ils jouent. Pendant la période d'observation, l'équipe a observé la revendication des petits de sept ans pour une extension de ce temps ; ils ont obtenu, après quelques discussions, 15 minutes de plus. À *l'Escola Dulce Nascimento*, les élèves ont 15 minutes pour le repas et pour jouer. Ils doivent s'asseoir à la table et reçoivent de nombreuses instructions sur la manière de manger, de tenir les fourchettes, etc.

Les modalités des relations entre écoles et familles se matérialisent en de nombreuses situations. En début d'année, par exemple, les familles de *l'Escola Dulce Nascimento* reçoivent toute une documentation sur les normes disciplinaires suivies à l'école. Ces normes sont envoyées aux familles sans commentaire et sans aucune lettre dirigée aux parents. À *l'Escola do Sítio*, par contre, la première communication de l'année a été une lettre où se lisait : « *Bienvenus pour l'année scolaire 2006, en 3ème année du Sítio. C'est une année de réflexions, de recommencements, de paris. Conscients de notre privilège d'avoir avec nous des parents si intéressés par notre travail, des enseignants si bien préparés et ouverts au risque, nous serons toujours motivés pour continuer avec le*

*projet politico-pédagogique de cette école* ». Le texte continue avec les informations sur les horaires et les modalités de fonctionnement des activités régulières et extra-régulières offertes par l'école.

Du côté de l'espace des écoles privées, il est important de noter son organisation sous la forme d'un marché. En même temps qu'elles s'organisent pour attirer une clientèle parmi les familles plus aisées, les écoles matérialisent les frontières symboliques qui séparent ces mêmes familles. Les oppositions entre la tradition et l'innovation, la production d'un « individu complet » et la réussite aux examens d'admission aux universités sont quelques oppositions parmi d'autres qui montrent comment l'organisation du travail scolaire, les usages de l'art et de la discipline, par exemple, sont des éléments concrets mobilisés dans les opérations de définition du « nous » par rapport aux « autres », permettant de construire des futurs possibles et différents.

En ce qui concerne l'école publique, le regard est un peu déçu. En donnant la parole aux enseignants et aux chefs d'établissements, l'équipe pensait trouver des espaces de construction d'alternatives pour les enfants et les jeunes des familles arrivées à Barão Geraldo à la recherche d'un progrès social et scolaire. Pourtant, malgré la bonne volonté de certains, le panorama n'est pas très prometteur et l'école publique apparaît comme l'espace de construction de dispositions adaptées à la subordination, sans offrir aucune sortie par l'école aux jeunes qu'elle est chargée d'éduquer.

La contribution apportée par les écoles au travail de production des perceptions des frontières et des possibles pour les jeunes éduqués dans les quatre quartiers de Barão Geraldo commence à être analysée par l'équipe.

Trois portraits de familles de groupes sociaux différents permettent de proposer, à titre provisoire, des réflexions et analyses sur les relations familles/écoles et sur la contribution des familles et des écoles à ce travail de production.

### **III. PORTRAITS DE FAMILLE**

Roze et Ronaldo habitent le même district, à Barão Geraldo; seuls quelques kilomètres séparent leurs maisons. Tous deux sont parents d'enfants uniques. Roze est biologiste, professeur à l'UNICAMP, mariée avec un ingénieur, Wilson, et habite une résidence de haut standing dans le quartier Cité Universitaire ; il y a trois voitures de taille moyenne dans leur garage. Ronaldo est peintre en bâtiments, marié avec Eliana qui est employée domestique ; leur maison, encore en construction se trouve sur le même terrain que la maison des parents de Ronaldo. Pour se déplacer chaque jour, la famille prend l'autobus. Récemment, le frère cadet de Ronaldo qui habite avec sa femme et leurs deux enfants dans la maison de leurs parents, a acheté, avec le concours de leur mère, une petite voiture qui est utilisée par toute la famille dans les situations considérées comme les plus problématiques: conduire quelqu'un à l'hôpital, faire des achats importants dans les grands supermarchés en dehors du district, etc.

Roze et Ronaldo qui habitent si près l'un de l'autre et qui semblent avoir si peu en commun en termes économiques et sociaux, ont cependant des trajectoires qui se ressemblent un peu dans la mesure où tous deux sont issus de familles pauvres et ont vécu leur enfance avec très peu de ressources. Si nous avons choisi d'analyser ces deux « cas », et leurs familles, c'est parce qu'ils ont lors des entretiens tous deux mis l'accent sur l'importance qu'ils accordent à des valeurs et des comportements déterminés dans l'évaluation qu'ils font des personnes avec lesquelles ils vivent, indépendamment du fait qu'elles appartiennent ou non à la même classe sociale qu'eux.

Si le sentiment de réprobation et de mépris envers ceux qui ne respectent pas les autres personnes en raison de différentes formes de préjugés et surtout pour des différences supposées de classe, que les deux interviewés ont exprimé s'est constitué pour des raisons différentes et sur la base d'expériences sociales différentes, ils n'en sont pas moins d'accord sur un point : ce type de comportement est le résultat de l'éducation reçue. Aussi tentent-ils d'éduquer leurs enfants en sorte qu'ils n'établissent pas de hiérarchie entre les personnes selon la quantité d'argent qu'ils détiennent.

Cependant, si Roze et Ronaldo ont ce point d'accord sur la critique de frontières sociales précises (surtout les frontières de classe), ils n'en appartiennent pas moins à des familles avec des styles de vie, des valeurs, des comportements, des projets et des préoccupations très différents.

### **III.1. Roze: une trajectoire improbable**

Roze est née à São Paulo en 1951 ; elle est fille et petite fille d'ouvriers du secteur industriel. Ses parents étaient semi-alphabétisés et ne l'ont jamais encouragée à étudier. Il ne s'agissait pas d'un investissement important pour la famille qui ne lui a cependant jamais interdit d'étudier : c'est seulement au moment d'entrer à l'université que son père s'est déclaré contre cet allongement des études, mais a essuyé un revers face au soutien de sa mère. Comme elle le dit dans l'entretien, Roze aimait beaucoup étudier, admirait ses professeurs. Et ce goût pour les études mais aussi son investissement important lui ont permis de devenir très tôt une élève chérie par les professeurs. C'est avec le soutien de ces professeurs, qui disaient qu'elle « était très intelligente », et le consentement de sa mère que Roze est parvenue à préparer l'examen d'admission, déjà assez sélectif à l'époque, de l'Université de São Paulo (USP), en biologie, puis à suivre une carrière universitaire (maîtrise et doctorat) et à devenir plus tard professeur de l'Université de Campinas (UNICAMP)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup>. Depuis quelques années, plusieurs études montrent comment la réussite à l'école est au Brésil étroitement liée au genre et au groupe ethnique des élèves. Les élèves qui réussissent le mieux sont les filles blanches, suivies par les garçons blancs et les filles noires. Les garçons noirs ont les taux les plus bas de réussite. Certaines de ces études parviennent à expliciter les rapports de causalité entre ces chiffres et les préjugés des enseignants et du personnel administratif des écoles. Nous pensons que les trajectoires familiales de Roze, Ronaldo et Eridam analysées dans ce chapitre sont des exemples qui illustrent quelque peu ces tendances. Pour une discussion de cette question, appuyée par des observations à l'intérieur des écoles, voir Marília Pinto de Carvalho, « O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça », Cadernos Pagu, 22, 2004. [Acessível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332004000100010&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332004000100010&script=sci_arttext&tlang=pt)]

Elle a connu Wilson, son mari dans une réunion du Parti des Travailleurs dans les années 80. Il est ingénieur formé par la Faculté Polytechnique de l'USP, une des formations d'ingénieur les plus prestigieuses au Brésil, est passé par différentes entreprises de l'Etat et a déménagé à Campinas pour travailler dans une compagnie d'électricité de l'Etat, en raison de la nomination de son épouse à l'UNICAMP. Wilson est né dans une famille de classe moyenne ; ses parents avaient fait des études secondaires. Sa mère était institutrice. La situation économique favorable de la famille a permis que les deux fils aillent dans des écoles privées à São Paulo et préparent l'entrée à l'Université de São Paulo.

Roze et Wilson ont eu des carrières qui se sont déroulées selon des modalités différentes. Selon Roze, Wilson avait fait le choix de gagner de l'argent tandis qu'elle a choisi une vie universitaire, ce qui impliquait une ascension plus lente et des revenus bien moindres. D'un autre côté, la carrière de Wilson lui a permis de prendre sa retraite très tôt dans une situation tout à fait confortable, ce qu'il a choisi, comme il l'explique, pour pouvoir accompagner de très près l'adolescence de leur fils, David. A ce moment là, Roze était très engagée dans sa carrière, faisait de nombreux investissements professionnels. L'évaluation que fait Wilson de sa propre carrière n'est pas très bonne. Aujourd'hui il pense qu'il aurait dû faire un autre type de carrière, mais qu'il lui manquait sans doute de la maturité à la fin des études supérieures pour choisir une autre voie.

David est fils unique et après l'arrivée à Campinas à l'âge de cinq ans, a été inscrit à l'Ecole du Sitio. Ne s'étant pas adapté à cette école qu'il jugeait « très relâchée », au grand désespoir de sa mère qui valorisait l'esprit alternatif de l'école, il a changé d'école et est entré au collège Rio Branco, qui se trouve dans le même district et où il a fait ses études jusqu'à la fin du secondaire. Au moment de l'entretien, David était en première année d'économie à l'UNICAMP. Il est un jeune homme timide qui paraît plus jeune que son âge : 20 ans et est beaucoup plus lié à ses amis du collège secondaire qu'à ses nouveaux amis de l'UNICAMP.

L'avenir professionnel de David a toujours été planifié et organisé par ses parents. La tentative pour le faire entrer et s'adapter à l'école du Sitio n'est pas sans liens avec leurs choix politiques : ils voulaient que David soit éduqué dans une école plutôt de type libéral et alternatif. Le fait qu'il se soit très bien intégré au collège Rio Branco avec un style d'école assez traditionnel a été pour eux un motif de relative déception et perplexité. Pour les études supérieures, le choix initial des relations internationales, secteur encore peu connu et peu prestigieux au Brésil, a été modifié sous la pression des parents qui ont convaincu David d'étudier l'économie et d'attendre les études de troisième cycle pour envisager l'étude des relations internationales. Lors de l'entretien, David a expliqué qu'il aimerait travailler comme diplomate ou comme représentant d'organisations non gouvernementales, par exemple dans une zone de conflits. Ses parents souhaitent qu'il se réalise dans sa profession mais aussi qu'il ait un diplôme valorisé qui lui permette d'avoir de meilleures chances sur le marché du travail. Ils estiment d'ailleurs que le choix d'un emploi ne doit pas se faire seulement en raison des

revenus qu'il peut assurer. Selon les parents, David affirme que son objectif est tout simplement de gagner de l'argent, ce qui est assez différent de ce que lui-même a dit lors de l'entretien.

Comme cela a été noté plus haut, Roze et Wilson ont été militants au PT ; ils ont des conceptions politiques qui se positionnent clairement sur la gauche et sont actuellement mécontents du chemin suivi par le gouvernement de Lula. Le couple a cherché à élever son fils sur la base de principes tels que la solidarité, l'égalité et la justice sociale. Roze a toujours redouté que son fils puisse devenir une de ces personnes qui ne savent pas respecter les personnes pour elles mêmes, indépendamment de qui elles sont ou de comment elles se comportent. Lorsqu'il lui a été demandé quel type d'influence elle craignait de voir s'exercer sur son fils, elle a répondu :

*Des gens peu honnêtes, tu sais, des gens qui font des choses... Ils passent sur la tête des autres, par exemple, ils ne savent pas respecter les valeurs des autres, ils méprisent des personnes parce qu'elles ont un défaut physique ou un défaut personnel. (...) Des jeunes qui méprisent les collègues qui ont des difficultés à l'école, par exemple. Alors je n'ai jamais aimé qu'il ait des amis qui fassent cela ou des amis qui disent 'Allons là et nous allons payer moins' ou [au restaurant] 'Nous allons prendre la fourchette!'. Vous savez ces petites délinquances ? Ou il y a ceux qui se mettent avec les drogues (...) Alors c'est comme ça, les drogues, les petites délinquances, parce que je pense que cela grandit, ça va, c'est comme un gâteau, vous savez, vous savez quand un mec va devenir un grand voleur, quand vous le voyez prendre des fourchettes au restaurant. Alors, cette chose, je la tiens de mes grands parents, vous savez. Je l'ai mais je n'arrive pas à m'en libérer (rires).*

Le changement d'école du fils pour le collège Rio Branco est devenu un problème justement en raison de cette crainte: Roze était préoccupée par les effets que les contacts avec les jeunes de la classe moyenne haute, surtout les fils d'entrepreneurs, pouvaient avoir sur la formation de David.

*Ah, je ne peux pas dire que cela a été difficile, cela n'a pas été difficile [la vie en communauté avec les parents, les élèves et les professeurs du collège du Rio Branco]. Je trouve seulement l'école très rigide, c'est une école avec des valeurs qui la font mal voir. L'école donne une bonne formation intellectuelle, vous savez, mais, par exemple... Il n'y a pas de Noirs à l'école. David a un ami noir, il était l'unique ami du jeune homme. On remarquait clairement le préjugé. Alors, eux [la direction de l'école] ils ont accepté le jeune, mais il restait tout à fait marginalisé et l'école ne faisait rien selon moi pour essayer de l'intégrer dans le contexte. Il y avait à l'école deux filles qui étaient lesbiennes ; l'école réprimait les filles, elles étaient appelées à la direction, les filles en avaient marre et un jour elles se sont embrassées dans la cour. Alors, ils ont expulsé les*

*filles de l'école. Alors le Rio Branco a souvent ces comportements : si vous ne vous conformez pas au cadre, vous sortez. Vous savez, les professeurs, on ne peut pas les inventer. Alors je trouve que le Rio Branco a une école maternelle, un primaire merveilleux, vous savez, malgré la rigueur, c'est du type militaire, alors là, il faut plutôt 'fermer sa gueule' vous savez? Mais ainsi, ils sont très investis au niveau de la maternelle et du primaire, après, au gymnase et au collège, c'est déjà une autre école. On a demandé plusieurs fois à David s'il voulait sortir de cette école mais il n'a jamais voulu.*

Actuellement, Roze peut être considérée comme une professeur au sommet de la carrière, avec une production scientifique de valeur et reconnue dans son domaine, ce qui fait qu'elle consacre beaucoup de temps à l'université. Selon son fils, c'est beaucoup de travail pour très peu d'argent. Cependant, elle n'a pas l'intention de s'arrêter. Par contre, Wilson, qui a déjà reçu de nombreuses invitations à travailler comme consultant pour des entreprises, pense attendre que David ait achevé les études de second cycle à l'université pour ensuite, « lorsque David sera engagé dans la vie », ouvrir son propre cabinet de consultant et recommencer à travailler.

### **III.2. Ronaldo: l'instabilité comme choix**

Ronaldo est né à Campinas, en 1973, dans le district de Souzas ; lorsqu'il était tout petit, il est venu à Barão Geraldo avec son père, sa mère et deux frères. Ses parents sont venus d'une zone rurale pour Campinas, à la recherche de meilleures possibilités de travail. Son père est fils de petit propriétaire agricole dans le nord du Brésil, dans l'état du Pará, et travaillait dans la fazenda. Dans l'entretien, le père de Ronaldo parle de sa jeunesse comme d'une époque avec beaucoup de travail et de souffrance, d'une vie dure, du travail quotidien sous un soleil fort, sans chaussures, les pieds abîmés dans la boue, les pierres ou les fourmilières. Les terres furent vendues, selon lui, parce que personne ne supportait plus la situation. Toujours selon cet entretien, ils sont venus à Campinas, où habitait déjà un des frères, avec beaucoup d'argent, mais ils ont tout perdu ensuite, parce qu'ils « n'avaient pas fait d'études », ne savaient pas comment gérer l'argent et sont tombés dans les mains d'escrocs. Sans argent, le père de Ronaldo a fait ce qu'il savait faire, dépecer les boeufs et préparer la viande dans les boucheries. Il a eu une vie tranquille dans le travail, s'est marié et a eu ses enfants. C'est sur l'invitation de la propriétaire de la boucherie où il travaillait, qui lui a proposé d'habiter à titre gratuit dans la maison du fermier de sa ferme parti habiter ailleurs, qu'il est venu à Barão Geraldo.

La mère de Ronaldo est fille d'un travailleur agricole, non salarié de l'intérieur de l'état de São Paulo. Elle vivait sur la plantation. Dans l'entretien, elle raconte les expériences difficiles qu'elle a vécues en raison de l'alcoolisme du père qui partait « boire tout l'argent gagné dans la semaine », et

laissait les enfants et la femme avoir faim. A 12 ans, elle a été vivre chez sa grand'mère pour l'aider à tenir la maison. Comme, selon elle, le travail était énorme et qu'il n'y avait pas de salaire, elle a rapidement cherché un emploi en dehors de la maison. C'est ainsi que malgré les protestations de sa grand'mère, sa mère l'a autorisée à travailler dans la maison d'une famille où elle s'occupait d'une enfant petite, faisait la cuisine, lavait le linge et le repassait. Elle a gardé cet emploi jusqu'à 18 ans, quand son père a décidé de partir pour Campinas où elle est aussi allée en ayant un contrat pour un nouvel emploi. Elle y a connu celui qui allait devenir son mari, et est rapidement devenue enceinte. Après la naissance de sa fille, elle a continué à travailler, mais payée à la journée. Lorsqu'ils sont arrivés à Barão Geraldo, elle a trouvé un nouvel emploi dans une famille, où elle a travaillé durant 13 ans.

Au début, ils étaient locataires dans des maisons de campagne, mais après, ils ont réussi à acheter un terrain dans le quartier Jardim Alto de la Cidade Universitária, où le fils plus âgé a construit leur maison. Le père a travaillé dans différents emplois et avait un revenu stable durant toute l'enfance et l'adolescence de Ronaldo. La mère a toujours travaillé et travaille encore aujourd'hui comme employée domestique, et explique lors de l'entretien qu'elle a fait tout ce qu'elle pouvait pour que ses enfants étudient et qu'ainsi ils puissent avoir une vie meilleure que la sienne ; elle a été notre première informatrice.

Pour Ronaldo, l'école ne semble jamais avoir représenté un cadre agréable. Il n'aimait ni les professeurs, ni la discipline, ni les études. Très jeune, dès l'âge de 12 ans, il a commencé à faire des petits travaux, comme tondre le gazon des maisons de la Cidade Universitária, vendre des fruits près des chantiers pour les maçons et, comme il l'explique lors de l'entretien, il a commencé à prendre goût au fait d'avoir son argent et de pouvoir faire ce qu'il voulait avec, ce qui l'a d'ailleurs fortement stimulé pour abandonner définitivement l'école, en classe de septième, décision dont il dit se repentir fortement actuellement.

A la différence de Roze, Ronaldo ne semble pas avoir été fortement encouragé à l'école à faire des études ; il s'est senti mal traité par les professeurs et dévalorisé dans le cadre scolaire. Par ailleurs, son adolescence a été tout à fait différente de celle qu'a connue Roze ; cela a été une période où Ronaldo raconte avoir eu beaucoup de liberté. Il passait beaucoup de temps dans la rue, partait en voyage pendant les week end avec son frère et des amis – dans des villes proches de Campinas, où ils dépensaient tout l'argent qu'ils avaient gagné pendant la semaine avec leurs petits travaux.

Lorsqu'il faisait son service militaire obligatoire, sa copine et actuelle épouse, Eliana, est devenue enceinte. Ils se sont mariés et est né Felipe, l'unique fils du couple qui a aujourd'hui 14 ans. Eliana est employée domestique et est très mécontente de sa position, laissant entendre très clairement dans l'entretien qu'elle travaille seulement parce que Ronaldo ne parvient pas à faire vivre la famille avec son travail, car il travaille de façon informelle comme peintre pour des particuliers, ce qui ne

garantit pas un revenu fixe. Cette question (travail informel x travail formel et travail féminin x travail masculin) semble bien être le principal point de tension dans le couple, étant donné qu'Eliana voudrait arrêter de travailler pour s'occuper seulement de sa maison et que cela n'est pas possible, ainsi qu'elle l'explique, parce que le mari n'a pas d'emploi formel et du coup n'a pas de « salaire garanti ». Ronaldo a choisi le travail informel et ses arguments sont très clairs : il se refuse à se soumettre aux règles d'une entreprise, à devoir obéir à un chef et à devoir « avaler des grenouilles ». En outre, il pense que les femmes ont l'obligation de travailler pour aider leur mari et affirme qu'il a été très clair sur ce point avec Eliana, avant le mariage.

Eliana, de son côté, est née à Barão Geraldo, ses parents habitaient dans la fazenda “Rio das Pedras”. Quelques années plus tard, licencié du travail à la fazenda, son père est devenu camionneur ; sa mère n'a jamais eu besoin de travailler à l'extérieur et s'est toujours occupée de la maison et des enfants. Il est évident que, pour elle, avoir un emploi et un salaire ne signifie pas l'indépendance ; au contraire, cela signifie que l'on n'a pas réuni les conditions nécessaires pour se marier avec un homme capable de subvenir tout seul aux besoins de la famille.

Ronaldo, comme son père, a occupé différents emplois, y compris quelques emplois formels, dans des entreprises comme gardien pour la sécurité. Dans la dernière de ces entreprises, il a été licencié pour insubordination. Par la suite, il a choisi de travailler comme peintre de maisons, métier qu'il avait appris lorsqu'il était adolescent en tant qu'aide d'un peintre plus âgé, son oncle, frère cadet de sa mère. Il n'a jusqu'à présent pas eu l'intention de changer de statut et d'emploi. Ronaldo reconnaît que le prix à payer pour la liberté est élevé, que la situation d'instabilité et de précarité coûte cher et est dangereuse, surtout en ce qui concerne les accidents du travail toujours possibles et, dans le futur, l'absence de retraite.

Dans son travail, Ronaldo a concentré ses activités à Barão Geraldo, ce qui le place en situation d'être souvent confronté à des personnes de la classe moyenne et de la classe moyenne haute, relations qu'il décrit ainsi :

*Il y a des personnes qui sont bonnes! Je trouve que les gens qui ont déjà été pauvres le sont. Ils savent parler... Mais les personnes qui sont nées riches... Il y a une différence. Ils vous traitent... (silence). Mais bon ! J'ai plus de choses à dire sur ce qui est bien que sur ce qui est mauvais. Généralement, vous trouvez, oui, des gens ennuyeux, oui, mais alors vous finissez le boulot, recevez de l'argent... Parce que vous ne recherchez pas l'amitié de la personne, vous voulez qu'elle vous donne un travail, recevoir (votre dû) et partir! Cela dure six, au maximum 30, 40 jours, vous finissez votre service, cela reste bien, la personne vous paie et vous partez, vous allez chez une autre ! (...). Quand la personne est plutôt riche, elle traite différemment. Elle vous traite avec froideur, elle traite de façon différente... Parce que c'est cela que je t'ai raconté : nous ne cherchons*

*l'amitié de personne, nous voulons faire notre service, prendre le fric et sortir ailleurs. Seulement il y a des personnes... J'ai repeint la maison d'une femme, qui s'appelle Tereza, dans ces dix ans, je crois que je n'en ai pas vu une comme elle. Elle habite trois pâtés de maisons plus bas que la maison où ma mère travaille, elle est médecin. Cette femme a été vraiment formidable! Elle a de l'argent, mais je trouve que... je sais là, je trouve que c'est beaucoup une question d'éducation... (...)*

*Elle nous a traités bien, nous avons passé je crois 40 jours dans sa maison, à deux étages, nous avons tout fait, dedans, dehors, une partie des ferrures ... Je n'ai rien à dire! Mais il est difficile de trouver des gens comme ça. Normalement vous trouvez des gens plus sales..*

Felipe, le fils unique du couple, fait ses études ; il est en septième, ayant redoublé une classe à la suite de deux crises de méningite. Son père souhaite qu'il entre dans une école militaire pour l'enseignement secondaire et qu'ainsi il ait un emploi assuré. Lors de l'entretien, Felipe a confirmé que ce projet était bien ce qu'il désirait. Cependant, il a raconté une version de l'histoire un peu différente de celle de son père. Selon lui, son père aurait voulu suivre cette même voie (devenir militaire), mais comme sa mère était enceinte, il a dû se marier et n'a pu faire de carrière militaire. Il semble qu'implicitement le père ait réussi à transmettre à l'adolescent l'idée selon laquelle sa mère, à cause de la grossesse, a été la fautive si lui n'a pas réussi à suivre la carrière militaire. Dans ce sens, les plaintes d'Eliana sur son travail excessif pourraient bien ne jamais être prises en compte par la famille, puisque le mari pense que c'est elle qui a « provoqué » la situation dans laquelle ils se trouvent.

De même que Roze, Ronaldo tente d'éduquer son fils pour qu'il ne renonce jamais à l'école, ni au projet d'école militaire et qu'il respecte les autres personnes, mais aussi pour qu'il sache se faire respecter par les autres, et qu'il ne se laisse jamais humilier par d'autres personnes:

*Il doit étudier! Il doit étudier assez! Et respecter sa mère... Moi, il me respecte bien. Grâce à Dieu je n'ai rien à dire... Il doit respecter, respecter tout le monde et voir qu'il n'y a personne de meilleur qu'un autre! Il n'y a personne de meilleur qu'un autre! S'il y a des gens qui veulent diminuer les autres, il faut savoir réagir.*

### **III.3. Tenir face à la grande précarité. Une famille des classes populaires - Eridam**

Le contact avec Eridam a été établi par l'intermédiaire de l'assistante sociale d'un programme d'assistance (*Pro-Menor*) qui s'occupe des enfants de 7 à 14 ans et que fréquentent son fils de 13 ans et sa fille de 12 ans. Eridam était au moment de l'entretien sans emploi et recherchait un travail avec

sa sœur ; elle avait travaillé un moment dans une petite usine ; son second mari, Antonio, est lui aussi sans emploi et gagne un peu d'argent en revendant de la ferraille ; la famille vit surtout avec l'aide du Programme *Pro-menor*, qui permet aux enfants d'être nourris de façon régulière, ce qu'elle ne pourrait assurer, et de la communauté évangélique dont Eridam est membre.

La famille a été expulsée d'un appartement sept semaines avant et vivait au moment de l'entretien dans une baraque en bois précaire composée de deux pièces, installée sur un terrain de la Préfecture de même que cinq autres familles. Le logement était très propre, et on remarquait le soin avec lequel Eridam le tenait. Lorsqu'elle a offert à Silvia, qui réalisait l'entretien, un verre d'eau, Eridam a bien précisé qu'ils ne boivent pas l'eau du puits (dont on sait qu'elle est contaminée) mais qu'ils achètent de grandes bouteilles d'eau minérale. Le logement avait des problèmes d'éclairage, de ventilation et ne comptait aucun équipement sanitaire. Et, lorsque Silvia a voulu quelque temps après l'entretien, revenir voir la famille, la baraque avait été démolie et la famille avait quitté les lieux.

L'histoire de la famille comprend de nombreux déplacements : Eridam a déjà habité quatre villes différentes et déménagé 13 fois. Ces changements peuvent être liés à des changements dans la vie affective (rupture avec les parents, les conjoints) ou à la recherche de soutien et de meilleures conditions de vie.

Eridam a eu une enfance très dure dans une famille nombreuse (huit enfants) du Nord-Est et a dû participer aux travaux agricoles et manuels (cueillette du coton, des haricots, du millet), dès l'âge de cinq ans. Elle n'a pas été à l'école, car son père qui n'avait pas été à l'école, ne laissait pas ses enfants y aller, à l'exception d'une de ses sœurs, « *plus blanche que les autres* », et pensait que seul comptait le travail. Sa mère estimait que l'école c'était important, mais a pu y envoyer ses enfants seulement après la mort de son mari. Eridam, qui avait quitté la maison paternelle, son père ayant voulu la tuer avec un couteau pour une négligence de sa part à propos du bétail, a été à Fortaleza où elle a travaillé dans une famille puis chez une femme vivant seule; c'est là qu'elle a commencé à étudier à l'âge de douze ans et seulement pendant trois ans. A 15 ans elle a été vivre avec un jeune homme du même âge, et à 18 ans naissait leur premier fils. Son premier mariage est marqué par les violences dans le couple et des relations discontinues (séparation suivie de retrouvailles et de nouvelle séparation). Sa conversion religieuse dans une église évangélique sur le conseil de l'un de ses frères, lui a apporté une aide précieuse. Son premier mari est mort assassiné dans une bagarre ; dans le récit se succèdent les bagarres, les violences, les querelles et les conflits familiaux et autres.

Eridam est cependant fière de dire qu'elle a hérité de son père l'orgueil de ne pas avoir besoin de demander quelque chose à quelqu'un. « *Je n'accepte pas de dépendre des autres. Je remercie tout le monde de m'aider et cela me fait du bien au cœur et à l'âme... J'ai des besoins, mais je me redresserai, ce ne sera pas toujours comme ça, Jésus* ». Elle ne fréquente personne, à l'exception d'une amie, Clarita et des gens du *Pro-menor*. Elle estime que Barão Geraldo est un endroit très cher

pour se loger. Ses occupations, ce sont, explique-t-elle, l'église et rechercher un travail. Mais, elle ne se voit pas devenir employée domestique.

Les enfants d'Eridam ont commencé à aller à l'école dès l'âge de 4 et 5 ans ; elle valorise cette expérience ; c'est bon pour s'adapter, tenir les crayons droits, peindre, être plus débrouillards. En effet, « *l'école c'est important* ». « *Je n'y ai pas été, mais ce n'est pas pour ça que je ne veux pas que mes enfants y aillent. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'intelligence que je ne veux pas que mes enfants en aient. Au contraire* ». Elle espère que l'école ouvrira plus de possibilités d'emploi pour ses enfants ; selon elle le garçon a des difficultés à l'école et la fille est plus motivée et plus studieuse. Le jour de l'entretien, Fabiana avait passé un examen pour essayer d'obtenir une bourse pour un collège privé ; Eridam valorise le collège, mais est méfiante en ce qui concerne la bourse et pense qu'il y aura dans ce collège des dépenses auxquelles il lui sera difficile de faire face, par exemple celles qui concernent les fournitures scolaires obligatoires.

C'est à l'école fréquentée par ses enfants, et à l'hôpital qu'Eridam se sent le plus différente et disqualifiée. A l'école, elle s'est sentie humiliée par les professeurs et par la directrice. Une fois, lorsqu'elle demandait du matériel scolaire pour son fils, une directrice lui a dit : « *Je ne sais pourquoi ces mères font des enfants. C'est le gouvernement qui les nourrit* ». Et Fabiano, son fils, a lui aussi été humilié une fois où il demandait à reprendre un déjeuner. Les critiques d'Eridam sur l'école sont nombreuses : l'école demande de l'argent, demande que les enfants apportent des boissons pour les fêtes, du papier hygiénique, ne donne pas de fournitures scolaires, utilise mal les fournitures que les parents donnent, a des exigences déplacées ; quelques professeurs n'ont pas d'autorité, et il y a des changements incessants de directrices et de professeurs. Cependant, elle fait des compliments sur les professeurs qui selon elle, enseignent vraiment. Eridam se considère tout à fait différente des autres mères qui ne font pas valoir leurs droits, évitent l'affrontement avec l'école, elle n'est amie d'aucune d'entre elles et celles-ci ne recherchent pas son amitié, car elle veut que ses droits soient respectés. « *Je n'aime pas beaucoup aller à l'école (...). Je ne me sens pas bien là. Les femmes me regardent d'un air bizarre* »<sup>21</sup>.

En ce qui concerne les copains de ses enfants, elle dit qu'elle n'apprécie pas l'un des copains de son fils, car il fait seulement ce qu'il veut, la famille ne s'occupe pas de lui; ils ont emmené son fils à un rassemblement politique sans lui demander son autorisation ; elle n'aime pas non plus une des amies de sa fille, car elle l'a incitée à voler de l'argent dans le portefeuille de son père, et à manquer l'école pour rester à la maison regarder la télévision. Elle a grondé ses enfants, voulait changer sa fille d'école et d'horaire au *Pro-menor*, et leur a donné des coups.

---

<sup>21</sup>. Situation fréquemment dénoncée par les parents des groupes populaires, comme le montre par exemple Maria Helena Patto, *A produção do fracasso escolar*, Queiroz Editora, São Paulo, 1991.

Eridam voudrait reprendre des études. Elle et son second mari ont fréquenté quelque temps un programme éducatif pour les adultes. Après ils y ont renoncé, car c'était le soir et ils étaient très fatigués. « *Je veux apprendre parce que je sais seulement lire. J'écris mal, et je lis bien ; je lis même l'anglais. I love you.* (rires). *Mais écrire, ça ne va pas, je mange les lettres* ». Elle explique qu'elle a honte lorsqu'elle doit remplir des fiches pour un emploi. En même temps, elle critique le fait qu'on demande des études pour tout, y compris pour balayer dans la rue ou qu'il faille payer pour passer un concours.

## **CONCLUSION**

Un des points fondamentaux observés en ce qui concerne la relation entre expériences éducatives et frontières sociales, à partir de la recherche faite au Brésil, est la très grande ségrégation sociale qui marque les rapports entre les groupes. Même lorsque les groupes étudiés ne sont pas les groupes les plus aisés et les groupes les plus démunis mais, comme dans le cas analysé ici, des groupes de revenus moyens, encore que hautement scolarisés, et des groupes de bas revenus peu scolarisés, la recherche montre que la segmentation des services en publics et privés se traduit par un clivage entre usagers : les plus aisés dans le privé et les plus démunis dans le public. Cette ségrégation est forte dans l'éducation et la santé, mais continue à exister au niveau des transports : les plus démunis prennent le bus pour se déplacer et affrontent de longues files d'attentes et des horaires peu fiables, tandis que les groupes des classes moyennes prennent leurs voitures. En outre, la proximité de leurs maisons ne conduit pas à ce que les enfants des divers groupes jouent entre eux, car les familles des groupes moyens, qui craignent la violence, ne permettent plus à leurs enfants de jouer dans la rue comme le font encore les enfants des groupes populaires. Les réseaux de sociabilité sont ainsi construits selon des logiques tout à fait différentes : les enfants de groupes moyens choisissent leurs amis par l'intermédiaire de l'école et sont conduits en voiture par leurs parents quand ils vont jouer chez l'un ou l'autre, tandis que les enfants des groupes populaires trouvent dans leur quartier leurs amis qui, pour la plupart, deviennent aussi des amis d'école.

Il n'est pas surprenant, dans ce cadre, que les expériences des uns et des autres puissent être exprimées dans un registre inégal : alors que dans les groupes aux plus hauts revenus et plus scolarisés, les prises de décision quotidiennes sont conçues comme des « choix », les groupes aux plus bas revenus et moins scolarisés expriment plutôt leur incapacité ou leur capacité à réagir à des situations sur lesquelles ils n'ont pas l'espoir d'avoir le contrôle. Les décisions concernant l'école sont instructives comme le montrent le cas du changement d'école de David, fils de Roze qui, à six ans, demande à sa mère de l'enlever d'une école à laquelle il ne s'adapte pas pour aller vers une autre perçue comme plus adéquate, et le cas de Ronaldo qui, lorsqu'il s'est senti mal à l'aise à l'école, a pu prendre, à 13 ans, « la décision » de l'abandonner.

Il est clair que les effets de cette ségrégation sont accrus par le fait que les contacts entre les groupes moyens et populaires demeurent inscrits dans une relation de subordination du fait des relations de travail entre les familles. Cependant, dans les récits analysés ici, les frontières sont exprimées en termes moraux même lorsqu'il s'agit de frontières résolument liées à la position sociale des autres. C'est le cas pour Roze, par exemple, qui tient « les entrepreneurs » en suspicion, les imagine comme des gens qui peuvent contaminer son fils avec une éthique immorale selon laquelle l'argent est la mesure de la valeur des personnes. D'une manière similaire, Ronaldo et Eridam ressentent le poids de la hiérarchie et des inégalités sociales dans les contacts avec les employeurs (Ronaldo) ou avec l'école et le centre de santé (Eridam) mais attribuent le désaccord et la confrontation plutôt au fait que les gens sont « sales » (comme le dit Ronaldo). Jusqu'ici nous n'avons pas pu problématiser avec précision la perception que les individus interviewés ont des effets provoqués par ces interactions sur leur destin social. Il est néanmoins possible de voir que la construction de ces frontières et la manière selon laquelle elles sont activées au jour le jour semblent bien ancrées dans les expériences éducatives que ces individus ont eues dans leur enfance et leur jeunesse.

Ces résultats incitent à travailler ces questions de manière encore plus située, avec l'objectif de saisir avec plus de précisions le rôle des interactions dans la production des inégalités, par exemple dans le registre « écologique » suivi par Aaron Cicourel,. La recherche doit se poursuivre à Campinas. Dans une nouvelle étape, en cours de construction, seront observées de façon plus détaillée les interactions entre les groupes au sein des institutions qui contribuent à la construction du futur des individus, telles les écoles et d'autres structures d'accueil d'enfants et des jeunes.

## CONCLUSION GENERALE

L'éducation (celle qui est donnée, celle qui est reçue) s'est longtemps placée dans un contexte d'ordre social dont elle contribuait à reproduire les principaux repères. Divers facteurs ont contribué à modifier cet équilibre et, au terme de cette recherche empirique, il apparaît que, sans avoir tout à fait perdu ses qualités précédentes, l'éducation joue aussi un rôle important dans la production de nouvelles frontières sociales, devenues des références plus ou moins durables, plus ou moins positives, plus ou moins marginalisantes, dans nos sociétés rapidement évolutives.

De toute évidence dans le monde présent, les frontières, quelles qu'elles soient, se dessinent de manière très variable : elles sont plus ou moins étanches ; elles sont plus ou moins capables d'évolution ; elles sont plus ou moins perceptibles par ceux qu'elles concernent ; et surtout, les espaces qu'elles dessinent sont plus ou moins habitables, certains étant tout à fait insupportables pour ceux qu'ils concernent, marginalisés, écartés de toute initiative, de toute reconnaissance dans la société civile.

La recherche qui a été menée a souhaité prendre en compte ces données. Elle ne pouvait sous-estimer l'évolution rapide du contexte social, économique, technologique dans lequel elle se plaçait. L'ordre économique mondial a bouleversé beaucoup de frontières auparavant saisies comme durablement établies et stables : les frontières nationales voient leur dimension protectionniste réduite par la multiplication des échanges économiques ; les frontières distinguant les groupes sociaux sont moins étanches, notamment du fait d'une banalisation du chômage ou d'une certaine imprévisibilité des revenus. En revanche d'autres frontières sociales se construisent, qui régulent par exemple les rapports de genre, ou bien la hiérarchie des intérêts, ou encore celle des valeurs. Elles ont des effets qui touchent à l'urbanisation, à la scolarisation, etc. D'autres encore sont des frontières qui rejettent (par exemple, les actuelles réglementations de l'immigration).

Dans ce cadre, l'échantillon de familles qui a été choisi reflète l'importance des phénomènes migratoires dont beaucoup sont liés au marché du travail, à ses contraintes et à ses aléas ; il reflète aussi une certaine hypertrophie (souvent repérée par d'autres travaux sociologiques) des classes moyennes et intermédiaires, tant par rapport à la bourgeoisie établie que par rapport à la classe ouvrière, elle aussi établie dans des modes de vie spécifiques, notamment lorsqu'il s'agit d'éducation (et de loisirs). Ces classes moyennes ont pour caractéristique de n'être pas vraiment stabilisées comme telles dans la durée. Leur mouvement même fait alors apparaître une certaine fragilité des classes plus traditionnellement établies, par exemple obligées de changer leur stratégie éducative sauf à risquer une marginalisation de fait (les études de gestion semblent

préférées à des études « humanistes » plus traditionnelles). Ce phénomène, riche en possibles, peut être aussi fort inquiétant (dissolution de repères importants au profit de frontières subies).

L'éducation est un thème essentiel pour repérer le tracé de frontières sociales significatives dans notre présent. Le mouvement de transmission dans lequel elle s'inscrit – l'éducation est donnée aux enfants par les parents et le milieu familial ainsi que par des acteurs extérieurs ; l'éducation a été reçue par les parents et par les adultes qui sont en contact avec les enfants, elle est reçue par les enfants – fait apparaître la plus ou moins grande étanchéité de ces frontières – de la reproduction d'un ordre social à la dilution/production de frontières transformant l'ordre social.

On le sait, l'éducation permet d'abord de tracer une frontière fondamentale, celle qui fait apprécier à l'enfant son individualité par rapport à celle des autres, par rapport au monde extérieur. C'est ce qui permet à l'enfant d'engager des rapports sociaux. Ceci étant acquis, condition préalable à toute vie en société, l'éducation familiale donnée jusqu'à la majorité civile ne manque pas de compléments divers, choisis, acceptés ou subis.

- Le système d'enseignement obligatoire sur une période de 10 ans ou plus est une réalité à laquelle les familles s'affrontent avec plus ou moins de moyens, plus ou moins de résignation, plus ou moins de compétence, ce système lui-même n'ayant pas toujours à disposition les ressources dont il aurait besoin pour mener à bien l'apprentissage des connaissances nécessaires à l'autonomie de la personne confrontée à une société rapidement évolutive ;
- Les enfants grandissent dans leur noyau familial et ils rencontrent rapidement des groupes de pairs. Ils y développent des réseaux relationnels multiples et spécifiques, le parler verlan, les différents usages du portable et de l'internet, etc ;
- Les incessants mouvements liés au monde vécu et les difficultés afférentes sont autant de contextes éducatifs, plus ou moins présents, plus ou moins fiables : les familles sont dans ce cas relayées par des médiations très diverses : les milieux associatifs locaux sont parmi les plus organisés et les plus porteurs, du fait de leur proximité avec les familles, mais leur équilibre est souvent fragile ; il y a aussi l'importance grandissante des medias dont la gamme technologique (télévision, ordinateurs, internet, téléphones mobiles, MP3) ne cesse de s'enrichir, mais dont l'usage peut créer des problèmes ; et puis, il y a aussi des médiations nées de fragilités sociales, les réseaux de drogue, les phénomènes de bandes et autres éléments souvent rangés au chapitre de l'insécurité, de la déstabilisation, etc.

La recherche, centrée sur de longs entretiens familiaux, a permis d'associer ces éléments selon diverses combinaisons. En effet, le fait de procéder à des entretiens semi-directifs dans des familles de conditions sociales et culturelles différentes, avec des interlocuteurs qui sont majoritairement les parents, mais aussi les enfants et parfois les amis des enfants, a permis de tracer

des configurations significatives des modes de vie et d'accéder ainsi à des problèmes ou inquiétudes partagés, parfois assez nouveaux dans leur dimension sociologique : il s'agit notamment de la qualité des liens sociaux. Les familles rencontrées sont représentatives des cas de figures suivants<sup>1</sup> :

- Familles nucléaires traditionnelles, familles recomposées, familles monoparentales ;
- Habitation confortable (et facilités de déplacement, et environnement plaisant), habitation étroite, précaire ou insalubre ;
- Familles aisées, familles de revenus moyens fondés sur des emplois plus ou moins stables (vulnérabilité au chômage variable), familles pauvres, familles surendettées de revenus faibles ;
- Familles en migration pour raison professionnelle ; familles en migration pour raison de marginalisation dans le pays d'origine, dans le quartier d'origine ; familles en migration pour raison de guerre ou de violence dans le pays d'origine, dans le quartier d'origine.

Pour toutes les familles rencontrées dans les divers pays relevant de l'enquête, l'éducation est apparue comme une responsabilité des parents, mais souvent inégalement partagée, laquelle se fonde sur l'espérance d'une insertion sociale bonne et d'une capacité dans la durée d'ouverture au changement, espérance cependant souvent déçue.

La plupart des parents ont souligné les différences sensibles qu'ils ressentent entre l'éducation qu'ils donnent et celle qu'ils ont reçue, ces différences étant pour l'essentiel confirmées par leurs enfants. Ce choix délibéré est associé au tracé de frontières sociales : celles-ci ne doivent plus être subies, mais souhaitées. L'éducation est moins un élément de reproduction que de production de frontières choisies dans un monde ouvert et en changement rapide. Les points de changements sont manifestement ciblés. Ils portent en particulier sur un plus grand respect de l'individualité de l'enfant, sur un encouragement marqué à son autonomie, le risque en étant mesuré. Mais les inscriptions concrètes de cette transformation sont manifestement très variables et le suivi du principe de cette ligne éducative ne déjoue pas toujours les obstacles rencontrés, alors que certains de ceux-ci produisent des frontières non souhaitées et difficiles à franchir (faute de moyens d'insertion sociale). Les risques associés à la drogue sont une angoisse récurrente de tous les parents, quoique presque toujours exprimée en filigrane (thème des sorties incontrôlables, du respect des horaires, de la composition des groupes de pairs, et aussi celui de l'échec scolaire).

Il est certain que les points d'incertitude, les questions sans réponse, sont d'autant plus visibles que l'entretien a été approfondi. C'est cet approfondissement qui donne tout son relief à la

---

<sup>1</sup>. Cf. tableau des familles en Annexe.

vie quotidienne, aux données biographiques, aux liens sociaux immédiats les plus resserrés, ce qui permet d'associer aussi la portée de certaines frontières sociales, tant celles qui sont apparemment rassurantes, que celles qui le sont moins, voire qui sont très inquiétantes par les marginalisations auxquelles elles contraignent. Autrement dit, les frontières sociales, approchées sous cet angle, se serrent et se desserrent de façon à la fois inattendue et significative.

Dans certaines familles aux positions très instables, vivant dans des contextes particulièrement fragiles et défavorisés, une sorte de maîtrise de la situation se fait jour, par exemple le non-échec scolaire là où il paraît inévitable. Inversement, dans des familles apparemment très favorisées et très bien établies, le risque de voir surgir des frontières déstabilisantes pour ceux qu'elles concernent n'est pas exclu (il est peu visible dans les entretiens menés pour la recherche, mais il affleure, à considérer des résultats scolaires souvent moyens ou bien l'occupation du temps libre, ou encore des groupes de pairs un peu conventionnels).

Ces données ne sont pas le fait d'un hasard heureux ou malheureux surgi de la complexité mal déchiffrée du social. Manifestement deux éléments institutionnels y ont largement leur part : le système éducatif, les associations (des associations de quartiers à « éducation sans frontières » en passant par l'aide scolaire et beaucoup d'autres). Ils sont souvent redoutés ou craints, ou encore dénoncés comme trop coûteux, trop politisés, etc. Pourtant ils sont des relais de proximité des familles et ils ont des ressources sociales considérables.

C'est pourquoi la conclusion pourrait peut-être appartenir provisoirement aux ouvertures que tracent, d'une part, le vécu de familles de Sarcelles (tel qu'aperçu dans un réseau d'amitié lié au système scolaire), d'autre part la vitalité associative qui se déploie dans la ville de Noisy le Grand. Il apparaît que les frontières les plus redoutables, les plus liées à la fragilité des conditions de vie, sont peut-être moins étanches qu'il n'y paraît.

Les deux élèves rencontrées à Sarcelles sont des adolescentes qui parlent un verlan raffiné mais souvent hermétique et qui sont aussi très au fait des ressources du système scolaire. Leur liberté entre en contraste avec les propos de la mère angoissée de l'une d'entre elles. Les frontières qu'elles subissent par défaut se déconstruiront peut-être ; elles en portent la volonté.

Malgré bien des handicaps induits de données géographiques (les transports), démographiques (populations déplacées), la ville de Noisy le Grand maîtrise assez bien les problèmes très variés que rencontrent ses habitants : sa structure associative patiente et imaginative permet de remarquables rencontres, et se révèle être une aide exceptionnelle à une gestion éclairée des frontières sociales.

Ces espaces, les débats qu'ils rendent possibles, sont essentiels à la gestion familiale des frontières sociales, à leur plus ou moins grande maîtrise. Parce que l'éducation, tant familiale que

scolaire, peut produire beaucoup de frontières plus ou moins discriminantes, il faut être particulièrement attentif aux médiations sociales qui en redéploient les aspects plus valorisants.

Une place particulière doit être réservée à cet espace de médiation que les associations locales sont en mesure de proposer aux familles confrontées à des institutions complexes et peu déchiffrables. Là où des frontières sociales renforcent l'instabilité et la fragilité des familles et leur sont des menaces, ces relais - capables de pragmatisme, d'adaptation, voire de transformations rapides - peuvent offrir une disponibilité et renforcer les vigilances des acteurs ; ils peuvent permettre de désenclaver des frontières subies en proposant un horizon d'action en lieu et place de la résignation, du ressentiment, et des affrontements violents ; ils peuvent donc permettre de retrouver les conditions d'un débat politique plus ouvert, et plus équitable.

## **ANNEXES**

**ANNEXE I - TABLEAUX DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS ET LES JEUNES.**

**ENQUETE REALISEE EN FRANCE**

Les entretiens en France ont été réalisés par plusieurs des chercheurs et étudiants chercheurs de l'équipe du CEMS. Dans les tableaux, on a fait suivre le prénom de chaque interviewé des initiales entre parenthèses de celui ou de celle qui a fait les entretiens :

Barbara Bauchat (BB)

Mihaï Dinu Gheorghiu (MDG)

Louis Auguste Joint (LAJ)

Lucette Labache (LL)

Daniella Rocha (DR)

Judit Vari (JV)

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES AISEES</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
Établis	-Claire D. (BB)*	40 ans	Mariée 5 enfants (4, 9, 11, 14 et 17 ans)	Ecole de Décoration (Bac + 2)	Sans profession	-Bordeaux - Paris -Strasbourg depuis 11 ans	Strasbourg (67) Quartier de la Robertsau	Appartement en duplex, 7/8 pièces Locataire	Française	Bordeaux Père directeur de la Chambre de Commerce de	43 ans, Bac + 2 (DUT), Cadre commercial	-Père responsable export -Bordeaux
	-Guillaume D. (BB)	43 ans	Marié 5 enfants (4, 9, 11, 14 et 17 ans)	DUT (Bac +2)	Cadre commercial	-Bordeaux - Paris -Strasbourg depuis 11 ans	Strasbourg (67) Quartier de la Robertsau	Appartement en duplex, 7/8 pièces Locataire	Française	Bordeaux Père responsable export Grand-père paternel professeur	40 ans, Bac +2, sans profession	-Père directeur de la Chambre de Commerce de Bordeaux
«de passage»	Anne M. (BB)	44 ans	Mariée 5 enfants (9, 12, 14, 16 et 17 ans)	-Diplôme d'Ass. Sociale -Assistante sociale depuis sept. 2003	- Sans profession -Assistante sociale depuis sept. 2003	- Burundi - Tulle (19) - Colmar (68) - Ile de la Réunion - Brive-la-Gaillarde (74) - Strasbourg depuis 3 ans	Strasbourg (67) Centre ville	Appartement, 8 pièces, 200 m2 Logement de fonction  Propriétaire maison secondaire	Française	Paris Père ingénieur Eaux et Forêts, directeur territorial ONF Strasbourg	44 ans, Ingénieur Eaux et Forêts, directeur territorial ONF Strasbourg	- Père ingénieur Eaux et forêts -Mère secrétaire - Paris
	Sonia L. (BB)	41 ans	Mariée 3 enfants (6, 9 et 16 ans)	Diplôme universitaire – langues	- Sans profession -Créatrice bijoux (Avant : réceptionniste, interprète, secrétaire bilingue, etc.)	- Bretagne -Draguignan (83) -Bitche (57) -Mailly-le-Camp (10) -Allemagne -Strasbourg	Strasbourg (67) Centre ville	Appartement 7 pièces Locataire	Française	Corse Parents divorcés Père sous-officier Mère galeriste	40 ans, Officier, lieutenant-colonel (St-Cyr)	-Père entrepreneur (décédé jeune) -Mère aide-comptable (depuis le décès du mari) - Bretagne
	Bénédicte R. (BB)	44 ans	Mariée 3 enfants (14,11,9 ans)+1 enfant en cours d'adoption	Ecole de commerce ; Doctorat non achevé	Sans profession (n'a jamais travaillé)	- Clermont-Ferrand - Aix-en-Provence - Séoul (Corée du Sud) - Paris - Strasbourg	Strasbourg (67) Quartier résidentiel de l'Orangerie	Appartement Locataire	Française	Elle : Paris Lui : Montpellier	Quarantaine, Cadre commercial (Michelin puis Renault)	Père : banquier

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES AISEES (suite)</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
«de passage»	- Isabelle S. (BB)	42 ans	Mariée 4 enfants (5, 8, 10,13 ans)	Bac+4 (ISIT, école de traduction)	Sans profession (a été traductrice)	- Paris - Indianapolis (USA) - Strasbourg - Indianapolis (USA) - Strasbourg	Strasbourg (67) quartier de l'université	Locataires. En cours d'achat d'un appartement. Propriétaire d'un appartement en région parisienne	Franco-américaine	Région parisienne Ingénieur commercial	43 ans, ingénieur (Supelec)	Père : ingénieur
	- Philippe S. (BB)	43 ans	Marié 4 enfants (5, 8, 10,13 ans)	Ingénieur	Ingénieur (Supelec)	- Paris - Indianapolis (USA) - Strasbourg - Indianapolis (USA) - Strasbourg	Strasbourg (67) quartier de l'université	Locataires. En cours d'achat d'un appartement. Propriétaire d'un appartement en région parisienne	Française	Région Parisienne	42 ans, Bac+4, sans profession	Père : ingénieur commercial
	Sylvette P. (BB)	46 ans	Marié 2 enfants (11, 15 ans)	Ecole d'infirmière+ école de puéricultrice (1 an)	Sans profession (infirmière puéricultrice)	- Le Havre Indianapolis (USA) -Ernstein (67) - Indianapolis (USA) - Porto Rico - Strasbourg (67)	Strasbourg (banlieue sud)	Locataire d'un pavillon de 120 m <sup>2</sup>	Française	Angoulême Père : contremaître à EDF Grands pères : paysans	50 ans, ingénieur, docteur en ingénierie	Père : technicien Mère : institutrice
	Jean-Luc P. (BB)	50 ans	Marié 2 enfants (11, 15 ans)	- Ingénieur - ENSI (école nationale supérieure d'ingénieurs) Doctorat - Université de Besançon	Ingénieur	- Le Havre - Indianapolis (USA) -Ernstein (67) - Indianapolis (USA) - Porto Rico - Strasbourg (67)	Strasbourg (banlieue sud)	Locataire d'un pavillon de 120 m <sup>2</sup>	Française	Alsace Père technicien, grand-père paternel banquier Mère institutrice, grand-père maternel ingénieur - chimiste	46, École d'infirmière, sans profession	Père : contremaître à EDF Grands pères : paysans
	Mariame A. (MG)	50 ans	Mariée, avec enfants adultes	Polytechnique	Présidente d'une structure associative (Noisy le Grand)	NR	Noisy le Grand (93)	NR	NR Origine sénégalaise	Père inspecteur des postes (Sénégal)	NR	NR

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES MOYENNES</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
Stables	Aminata W. (MG)	51 ans	Mariée, 2 enfants (28 et 30 ans)	Diplôme de média trice sociale et culturelle	Média trice culturelle (secteur associatif)	-Sénégal -Côte d'Ivoire -France	NR	NR	NR Origine sénégalaise	Famille aisée	-Troisième cycle en gestion financière -Cadre à l'Éducation Nationale (CNET)	Famille aisée d'origine béninoise
	Claudette (MG)	48 ans	Mariée (1 mariage précédent) 2 enfants (13 et 23 ans)	Diplôme d'Éducatrice IUFM	Educatrice spécialisée	Neuilly sur Marne (93) Gournay sur Marne (93)	Gournay sur Marne (93)	Pavillon Propriétaire	Française	Père ouvrier immigré	42 ans, Cadre Infirmier (1 <sup>er</sup> mari ouvrier)	Père ouvrier immigré
	Jocelyne (L A J)	46 ans	Mariée 3 enfants (4, 17 et 20 ans)	Bac	Petit fonctionnaire	-Paris -St Claude -Vieux Fort (en Guadeloupe depuis 18 ans)	Vieux Forts (Guadeloupe)	Pavillon Propriétaire	Française	Père ouvrier	46 ans, Bac + 3, Enseignant	Père ouvrier et agriculteur
	-Laurent (L AJ)	46 ans	Marié 3 enfants (4, 17 et 20 ans)	Bac + 3 (Capes)	Enseignant	-Paris -St Claude -Vieux Fort (en Guadeloupe depuis 18 ans)	Vieux Forts (Guadeloupe)	Pavillon Propriétaire	Française	Père ouvrier et agriculteur	46 ans, Bac, Petit Fonctionnaire	Père ouvrier
	Irène (JV)	43 ans	Seule 1 enfant (17 ans)	Bac	Secrétaire à la municipalité	-Réunion -Région Parisienne (Bagnous, Gennevilliers)	Gennevilliers (92)	Locataire, 3 pièces (HLM), quartier Luth	Française	Père employé d'hôtel ; mère agent d'entretien (grand-père paternel aide vétérinaire, grand-mère journaliste en Guadeloupe)	Ex compagnon : informaticien	NR
	Hélène (MG)	43 ans	Mariée (1 mariage précédent) 3 enfants (5, 19, 21 ans)	Diplôme d'Éducatrice	Educatrice spécialisée	-Paris -Bretagne (pendant 11 ans) -Noisy le Grand -Paris (depuis 1999)	Paris 19 <sup>ème</sup>	Appartement 3 pièces Propriétaire	Française	Père ingénieur	Musicien , (premier mari 53 ans, éducateur)	(Premier mari origine populaire, père ouvrier, mère employée de maison)

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES MOYENNES</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
Stables-instables	Florence (JV)	47 ans	Divorcée 3 enfants (14, 18 et 22 ans)	Fin d'études secondaires niveau BAC	Secrétaire	-Bretagne jusqu'à 18 ans -Gennevilliers depuis 30 ans (plusieurs déménagements dans la ville)	Gennevilliers (92)	Appartement, 3 pièces Locataire (HLM)	Française	Parents employés commerce	(Ex-mari) 47 ans, DUT génie civil , Ingénieur subdivisionnaire à l'office des HLM	Père ouvrier
	Marie-France (MG)	52 ans	Mère seule 2 enfants adoptés (9 et 14ans)	BTS secrétariat de direction, Licence psychologie	Educatrice Spécialisée	Région parisienne	Marne la Vallée (93)	Appartement en RDC (crédit en cours), 4 pièces en 2 niveaux, jardin, dans la zone pavillonnaire de Noisy	Française	Parents d'origine rurale migrés à Paris (père aveyronnais, mère . Père conducteur de bus, mère infirmière	NR	NR
	Rajini W. (LL)	45 ans	Mariée 3 enfants (6, 11, et 14 ans)	Docteur en biologie au Sri-Lanka, avec une partie du cursus à Oxford Doctorat en biologie	Sans emploi ; effectue des traductions (informel)	-Sri Lanka -Angleterre -France région parisienne (Montreuil ; Noisy le Grand)	Noisy le Grand (93)	Propriétaire, 5 pièces dans un quartier dévalorisé Pavé Neuf	Sri-lankaise (statut : réfugiée politique)	Famille aisée (Sri-Lanka) Père médecin	Co-gérant d'un restaurant sri-lankais à Paris	Famille aisée (Sri-Lanka) Ingénieur à l'international
	-Rajendra W. (LL)	50 ans	Mariée 3 enfants (6, 11, et 14 ans)		Co-gérant d'un restaurant quartier indien à Paris (Professeur au Sri Lanka)	-Sri Lanka -Corée -Vietnam -Angleterre -France région parisienne (Montreuil ; Noisy le Grand)	Noisy le Grand (93)	Propriétaire, 5 pièces dans un quartier dévalorisé Pavé Neuf	Sri-lankaise (statut : réfugiée politique)	Famille aisée (Sri-Lanka) Ingénieur à l'international	Sans emploi ; effectue des traductions (informel)	Famille aisée (Sri-Lanka) Père médecin
Instables	Charlotte (MG)	51 ans	En couple (Séparée du premier mari), 2 enfants adultes	-BAC -Diplôme suisse d'énergétique chinoise et de gestion du stress	Employée à la Direction Générale de l'ANPE (nombreux changements d'emploi)	-Maroc -Algérie -France (Haute Marne, Vesoul, Saint Cloud, Belfort, Besançon, Cahors, Salon de Provence, Noisy le Grand)	Noisy Le Grand (93)	NR	Française	- Famille aisée, père commandant de Brigade	-Premier mari : ingénieur informaticien (études de médecine interrompues) -Actuel compagnon : cadre ANPE	-Premier mari : père médecin ; grand-père industriel
	Rita N. (DR)	42 ans	En couple (2 mariages précédents) 2 enfants (13 et 16 ans)	Doctorat (en cours)	-Petits boulots qualifiés (traductions) - Etudiante	- 3 villes différentes au Brésil (jusqu'en 1998) Paris depuis 1998	Villejuif	Appartement 3 pièces Locataire	Brésilienne	Parents commerçants	38 ans, Etudiant en doctorat (1 <sup>er</sup> mari médecin, 2 <sup>ème</sup> sociologue)	NR

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES INTERMEDIAIRES MOYENNES-POPULAIRES</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
Stables	- Eliane L. (MG)	45 ans	Mariée 3 enfants (15, 17 et 20 ans)	CAP	Agent EDF	2 déménagements dans le même département	Gouvernes (94)	Pavillon «spacieux» Propriétaire	Française	-Parents commerçants -Région parisienne	45 ans, CAP Chauffeur RATP	-Parents ouvriers -Divorcés jeunes, mère remariée
	-Jean L. (MG)	45 ans	Marié 3 enfants (15, 17 et 20 ans)	CAP	Chauffeur RATP	2 déménagements dans le même département	Gouvernes (94)	Pavillon «spacieux» Propriétaire	Française	-Parents ouvriers ; Divorcés jeunes, mère	45 ans, CAP Agent EDF	- Parents commerçants - Région parisienne
	-Marie Anne F. (LL)	54 ans	Mariée 3 enfants (20,24 et 27 ans)	Certificat d'études	Secrétaire (classe exceptionnelle)	-Bretagne -Paris -Vaujours	Vaujours (93)	Pavillon (acheté à crédit, 20 ans), 6 pièces, jardin de 400 m <sup>2</sup> Propriétaire	Française	-Parents petit commerçants, -Bretagne	59 ans, CAP, Chauffeur routier (PeT)	-Parents paysans, famille de 6 enfants
	-François F. (LL)	59 ans	Marié 3 enfants (20,24 et 27 ans)	CAP + formations internes	Chauffeur routier (PeT)	Bretagne -Paris -Vaujours	Vaujours (93)		Française	-Parents paysans, famille de 6 enfants	54 ans, CEP, Secrétaire (cl. exceptionnelle)	-Parents petits commerçants, Bretagne
Instables	-Véronique R. (LAJ)	46 ans	Mariée 2 enfants (7 et 18 ans)	CM2	Couturière	2 déménagements (en Guadeloupe)-St Etienne -St Claude	Saint Claude Guadeloupe	Pavillon Propriétaire	Française	Père agriculteur	47 ans, 3 <sup>ème</sup> , surveillant scolaire	Père agriculteur
	- Jean R. (LAJ)	47 ans	Marié 2 enfants (7 et 18 ans)	3ème	Surveillant scolaire	2 déménagements à St Claude	Saint Claude Guade-	Pavillon Propriétaire	Française	Père agriculteur	46 ans, CM2, Couturière	Père agriculteur
	Alice B. (MG)	43 ans	Mariée 4 enfants (10, 14, 21 et 23 ans)	Fin d'études secondaires	Employée mairie	3 déménagements à Noisy le Grand	Noisy le Grand (93)	Appartement Propriétaire	Française	Père issu famille aisée province sans emploi gd pères chirurgien et inspecteur académie Mère directrice école	Employé mairie (Chef de service, s. de voirie)	Parents ouvriers

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Adultes)**

<b>CLASSES POPULAIRES</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etat civil</b>	<b>Niveau d'études</b>	<b>Emploi</b>	<b>Mobilité géographique</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Logement</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Origine sociale et familiale</b>	<b>Conjoint</b>	<b>Origine sociale et familiale conjoint</b>
Stables	Pascale (DR)	42 ans	Mariée 3 enfants (9, 9 et 18 ans)	CEP	Sans profession (femme de ménage 3 ans, assist. maternelle 2 ans)	Le Havre, toujours dans le même quartier	Le Havre, quartier de l'Eure	Appartement 4 pièces Locataire (HLM)	Française	-Mère vendeuse -Père employé société de transport	43 ans, CAP, Réparateur naval	-Père mécanicien
	André (DR)	43 ans	Marié 3 enfants (9, 9 et 18 ans)	CAP	Réparateur naval	Le Havre, toujours dans le même quartier	Le Havre, quartier de l'Eure	Appartement 4 pièces Locataire (HLM)	Française	-Père mécanicien	42 ans, CEP, Sans profession	-Mère vendeuse -Père employé société de transport
	Marie M. (JV)	40 ans	En couple (1 mariage précédent) 3 enfants (8, 15 et 18 ans)	BEP immobilier BEP cuisine	Employée municipale (responsable /gestionnaire cantine municipale	-Réunion -Région parisienne	Gennevilliers (92)	Locataire, 5 pièces (HLM)	Française	Père employé d'hôtel ; mère agent d'entretien	Employé à la mairie	NR
Stables-instables	Fouzia B. (JV)	40 ans	Mariée 4 enfants (10, 12, 12, 15 ans)	Ecole arrêtée très jeune	Sans profession	-Tunisie jusqu'aux années 1980 -Gennevilliers	Gennevilliers (92)	Appartement 2 pièces, Propriétaire	Française (origine tunisienne)	-Parents paysans	Chauffeur de taxi	Parents commerçants
	Joëlle (LL)	42 ans	Divorcée 3 enfants (11n 17 et 20 ans)	BEP sanitaire / social	Agent d'entretien	-Banlieue parisienne -Paris	Paris XIème	Locataire 3 pièces Paris XIe (HLM)	Française	-Parents ouvriers	(Ex mari) Ouvrier	-Parents ouvriers
	Karima T. (JV)	46 ans	Mariée 2 enfants (13 et 15 ans)	5ème	Agent d'entretien (brodeuse en Algérie)	-Algérie jusqu'aux années 1980 - France (Gennevilliers)	Gennevilliers (92)	Propriétaire 1 pièce, immeuble insalubre (cherche à déménager)	Algérienne	- Père (décédé jeune) gérant café en Algérie -Mère brodeuse	Ouvrier retraité	NR
	Pauline B. (LL)	43 ans	Mariée, 3 enfants (10, 12 et 14 ans)	CAP carrière santé	Aide soignante	Paris, Nanterre, Noisy le Sec, Noisy le Grand	Noisy Le Grand (93)	Locataire, 4 pièces, quartier Pavé neuf	Française	-Mère femme de ménage -Père ouvrier	45 ans, classe 3 <sup>ème</sup> ouvrier	-Mère femme au foyer -Père ouvrier
	Bernard B. (LL)	45 ans	Mariée, 3 enfants (10, 12 et 14 ans)	3ème	Ouvrier à l'hôpital Saint Louis	Lille, Paris, Nanterre, Noisy le Sec, Noisy le Grand	Noisy Le Grand (93)	Locataire, 4 pièces, quartier Pavé neuf	Française	-Mère femme au foyer -Père ouvrier	43 ans, CAP, aide soignante	-Mère femme de ménage -Père ouvrier
Instables	Fatou M (DR)	36 ans,	Mariée 3 enfants (11, 14 et 17 ans)	Sans scolarité	Agent de nettoyage (au chômage depuis 3 mois)	Mali jusqu'en 1986 -Nord de la France pendant 4ans Sarcelles depuis 1990	- Sarcelles	Locataire 5 pièces (HLM)	Malienne	-Mali -Père cheminot -Mère femme au foyer	58 ans, Afficheur retraité p/ invalidité	-Mère sans profession au Mali

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Enfants)**

<b>Classes aisées</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etablissement scolaire</b>	<b>Classe</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Langue étrangère</b>	<b>Extra-scolaire</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Ville de résidence</b>	<b>Nationalité</b>
Etablis	Marie, fille de Claire et Guillaume (BB)	15 ans	Lycée privé Catholique	3 <sup>ème</sup>	Bonne	1)anglais 2)espagnol 3)latin	-Tennis -Scoutisme	Sans profession	Cadre commercial	Strasbourg	Française
«de passage»	Anne-Elisabeth, fille de Sonia (BB)	15 ans	Lycée privé Catholique	2 <sup>nde</sup>	Très bonne	1) allemand 2) anglais 3) latin Par correspondance: espagnol, grec	-Danse -Piano	-Femme au foyer -Créatrice bijoux	Officier (lieutenant-colonel)	Strasbourg	Française
	Anne-Laure, fille d'Anne (BB)	17 ans	Lycée privé Catholique	Terminale Economique et Sociale	Très bonne	1) anglais 2) allemand En section européenne	-Scoutisme -Tennis	-Femme au foyer -Assistante sociale depuis sept. 2003	Ingénieur Eaux et forêts	Strasbourg	Française
	Béatrice, copine d'Anne Laure Laure (BB)	17 ans	Lycée privée catholique	Terminale Economique et Sociale	Bonne	1) allemand 2) anglais En section européenne	-Scoutisme -Tennis	Femme au foyer	NR	Strasbourg	Française
	Virgile, fils de Sylvette et Jean Luc (BB)	14 ans	Lycée international	2 <sup>nde</sup>	Très bonne	1)anglais 2)espagnol (bilingue)	-Piano -Guitare -Ping-pong	-Femme au foyer -Infirmière - sans activité actuellement	Ingénieur	Strasbourg	Française

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Enfants)**

<b>Classes moyennes</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etablissement scolaire</b>	<b>Classe</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Langue étrangère</b>	<b>Extra-scolaire</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Ville de résidence</b>	<b>Nationalité</b>
Stables	Antoine, fils de Claudette (MG)	12 ans	Collège public	4 <sup>eme</sup>	Bonne	1)Anglais 2)Allemand	NR	Educatrice Spécialisée	Cadre Infirmitier	Gournay sur Marne (93)	Française
	Frédéric (JV) Fils d'Irène	17 ans	Lycée public	1 <sup>ere</sup> ES	Bonne	Anglais	Rugby	Secrétaire	Informaticien	Gennevilliers (92)	Française
	Curtis (LAJ) Fils de Jocelyne et Laurent	20 ans	Univ. UAG	2 <sup>eme</sup> année (STAPS)	Moyenne	Anglais	Musique Sport	Secrétaire Insee	Enseignant	Vieux Forts, Guadeloupe	Française
	Johanne Fille de Jocelyne et Laurent (LAJ)	17 ans	Univ. UAG	1 <sup>ere</sup> année	Moyenne	Anglais	Danse Natation	Secrétaire Insee	Enseignant	Vieux Forts, Guadeloupe	Française
Stables-instables	Laetitia fille de Rajini et Rajendra (LL)	14 ans	Collège public	3 <sup>eme</sup>	Très bonne	1)Anglais 2)Allemand	NR	Biographe en recherche d'emploi; effectue des travaux de traduction	Restaurateur	Noisy le Grand	Française, origine sri-lankaise
	Thomas, fils de Florence (JV)	14 ans	Collège privé laïc	3 <sup>eme</sup>	Très bonne	1)Anglais 2)Espagnol	Guitare	Secrétaire	Ingénieur subdivisionnaire à l'office des HLM	Gennevilliers (92)	Française
Instables	Mariana, fille de Rita (DR)	13 ans	Collège public	NR	Bonne	1)Anglais 2)Latin	Volley	Petits boulots, Étudiante	Sociologue (décédé)	Villejuif	Brésilienne

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Enfants)**

<b>Classes intermédiaires moyennes-populaires</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etablissement scolaire</b>	<b>Classe</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Langue étrangère</b>	<b>Extra-scolaire</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Ville de résidence</b>	<b>Nationalité</b>
Stables	Pierre, fils de Marie Anne et François (LL)	20 ans	Univ. Paris X	2 <sup>ème</sup> année DEUG Sociologie	Moyenne	1)Anglais 2)Espagnol	Dessin Sculpture	Secrétaire	Chauffeur routier	Vaujours (93)	Française
	Gwendoline, fille d' Eliane et Jean L. (MG)	14 ans	Collège public	3 <sup>ème</sup>	Moyenne	NR	Danse moderne	Agent EDF	Chauffeur RATP	Gouvernes (94)	Française
	Floriane, fille d' Eliane et Jean L. (MG)	16 ans	Lycée public	Terminale SMS	Moyenne	NR	Danse moderne	Agent EDF	Chauffeur RATP	Gouvernes (94)	Française
	Magali., fille d' Eliane et Jean L. (MG)	20 ans	Diplôme BTS Action Commerciale	NR	Bonne	NR	Danse moderne	Agent EDF	Chauffeur RATP	Gouvernes (94)	Française
Instables	Romain, fils d' A.lice B. (MG)	16 ans	Collège public Placé à l'ASE	CFA - Bâtiments (scolarité interrompue en 3 <sup>ème</sup> )	Redoublement s	Anglais	Danse Sports de combat	Employée mairie	Employé mairie (s. de voirie)	Ardeche	Française
	René, fils de Véronique (LAJ)	18 ans	Lycée G. Réach	Terminale STT	Moyenne 1 redoublement	Anglais	Musique	Couturière	Surveillant scolaire	Saint Claude, Guadeloupe	Française

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Enfants)**

<b>Classes populaires</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Etablissement scolaire</b>	<b>Classe</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Langue étrangère</b>	<b>Extra-scolaire</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Ville de résidence</b>	<b>Nationalité</b>
Stables	Jennifer, fille de Pascale et André (DR)	18 ans	Lycée public	1 <sup>ère</sup> année Bac professionnel (secrétariat)	1 redoublement	Anglais	Aucune	Femme au foyer	Réparateur naval	Le Havre	Française
	Nadia, fille de Karima (DR)	13 ans	Collège public	5ème	Bonne	NR	NR	Agent d'entretien	Ouvrier	Gennevilliers	Française, origine algérienne
	Damien., fils de Marie (JV)	19 ans	Lycée public	BEP obtenu	Faible	Anglais	Peinture	Employée municipale (responsable/gestionnaire cantine municipale	NR	Gennevilliers (92)	Française
Stables-intables	Kimberley T., fille de Joëlle (LL)	20 ans	Université	2 <sup>ème</sup> année droit	Bonne	NR	NR	Agent d'entretien	Ouvrier	Paris XIe	Française
	Marie-Julie B., fille de Pauline (LL)	16 ans	Collège Victor Hugo	3 <sup>ème</sup>	Bonne	Anglais, espagnol	Rap	Aide soignante	Ouvrier	Noisy le Grand	Française
	Whitney T. fille de Joëlle (LL)	17 ans	Lycée public	Terminale	Très bonne	Anglais, espagnol	NR	Agent d'entretien	Ouvrier	Paris XIe	Française
Instables	Maï, fille de Fatou M (DR)	14 ans	Collège public	4ème	Expulsée du 1 <sup>er</sup> collège (discipline)	NR	Danse	Femme de Ménage	Ouvrier retraité	Sarcelles	Malienne
	Jamilla, amie de Maï (DR)	13 ans	Collège public	5ème	Bonne	NR	Aucune	Femme au foyer	ne connaît pas (décédé)	Sarcelles	Malienne

**Tableau synoptique – Entretiens en France (Jeunes /Adultes)**

<b>Classes moyennes</b>	<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Vie de couple</b>	<b>Etudes</b>	<b>Emploi</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Ville de résidence</b>	<b>Nationalité</b>
Stables	Alice, fille de Marie Anne et François (LL)	24 ans	Célibataire	ESIG (Ecole Supérieure d'Informatique, de Commerce et de Gestion)	Ingénieur informatique	Secrétaire	Chauffeur routier	Philadelphie - USA	Française
	Cédric, fils de Marie Anne et François (LL)	27 ans	Célibataire	DESS Paris Dauphine	Conseiller financier Banque privé	Secrétaire	Chauffeur routier	Saint-Cloud	Française
Instables	Cindy, fille de Claudette (MG)	23 ans	Copain	BTS Communication	-Intérimaire (Conseillère Communication et Formation) - Chômeuse	Educatrice Spécialisée	-Père ouvrier - Beau-père cadre infirmier	Banlieue parisienne -Chez les parents (alternance chez le copain)	Française

## ANNEXE II

### II.1 - GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN - PARENTS

#### CHEPITRE 1 - HISTOIRE FAMILIALE, ET INDIVIDUELLE, MOBILITE

- Partir de l'histoire sociale **familiale et individuelle** en prêtant attention aux conditions et aux **formes de « mobilité », « stabilité » et/ou d'« instabilité »** de la famille, au moins sur deux et si possible sur trois générations ainsi qu'aux attitudes par rapport à la **prise de risques**. Répertorier les **différentes formes de fragilité** (chômage, travail intermittent, faiblesse des ressources, divorce, séparation, décès, maladies, accidents, échecs scolaires, etc.) **et de mobilité** (sociale, économique, géographique, professionnelle), les moments de rupture ou l'enracinement dans un lieu, une maison, une école, un emploi. Les effets de la mobilité ou de la stabilité sur les fréquentations (la construction des réseaux de connaissances, les rencontres occasionnelles, fêtes, amis de longue date, amis du travail, etc. ?)
- **Les trajectoires scolaires** d'une génération à l'autre (modèles de réussite et d'échec, stratégies scolaires des familles ainsi que projets familiaux).
- **La situation socio-économique actuelle** : ressources et positions sociales des différents membres de la famille. Les indicateurs de **mobilité socioprofessionnelle et résidentielle** : emplois (statuts, qualifications nécessaires et employeurs), logements (locataire ou propriétaire, changements fréquents de lieu de résidence) notamment.

**Question transversale : Réunir au cours de l'entretien le maximum d'informations concernant les ressources** économiques (demander salaire ou bien proposer des tranches dans lesquelles l'interviewé pourra se situer), sociales, interpersonnelles, culturelles détenues et mobilisées.

#### CHEPITRE 2 - «MOI-NOUS-EUX » : PERCEPTIONS DES FRONTIERES ET PRATIQUES

Ici, il est nécessaire de saisir, à travers les discours des acteurs, les **aspects pratiques** des liens sociaux qu'ils établissent avec les « autres ». Demander de raconter avec le plus de détails possibles des **expériences concrètes** (au niveau par exemple des fréquentations, du quartier, de la vie des enfants à l'école, etc.), des anecdotes...

#### 2.1 - VOISINAGES, FREQUENTATIONS, RAPPORT AU POLITIQUE

- **Le lieu de domicile actuel:** depuis combien de temps y habitez-vous ? les voisins, éventuelle imbrication dans des réseaux de sociabilité locaux (rapports et représentations du quartier, de la ville, le cas échéant par rapport aux autres quartiers habités avant ).

**Les relations de voisinage** Vous et vos voisins ? Quelles relations entretenez-vous avec eux ? Comment sont-ils ? Vous sentez-vous proche d'eux ? Pouvez-vous compter sur eux en cas de besoin ? Comment les considérez-vous ?

**La participation à la vie du quartier** et l'insertion des enfants dans des réseaux de connaissances locaux. Ce que votre quartier représente pour vous ? Vous y sentez-vous bien ? Envisagez-vous de déménager ? Où ? Pour quelles raisons ?

- **Les perceptions et stratégies à l'égard de la mixité sociale** (des situations où la mixité se pose de façon plus sensible, par exemple à l'école, dans le choix du quartier, dans le rapport avec

le voisinage). Choisissent-ils plutôt l'entre soi ou, au contraire, dans une éventuelle recherche de mobilité, se rapprochent-ils d'autres groupes sociaux ?

- « **Conscience du nous** » : la représentation de son appartenance à une catégorie sociale. Description du groupe d'appartenance (social, classe, familial, ethnique ou religieux). Qu'est-ce qui vous différencie des autres ? par rapport/avec qui il ressent de la solidarité, de qui il se sent proche ? par rapport à qui il se sent en contradiction ou en opposition ?

Penser à la frontière « moi, nous-eux » dans ses différentes dimensions : à l'intérieur même des familles, dans le quartier, dans le lieu du travail, etc. À qui le « nous » peut-il faire référence, à l'ensemble de la famille en tant qu'une « unité », aux parents par opposition aux enfants, aux garçons par opposition aux filles ? les « autres » sont ils à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison ? S'agit il d'une altérité proprement tangible (le voisin, la belle famille) ou d'un ensemble social moins spécifique (la société, les classes moyennes, les riches, les pauvres) ?

- Comment la personne interviewée considère ce que les autres (amis, collègues, membres de la famille, enseignants...) pensent d'elle ? Utiliser des questions indirectes, évoquant des situations concrètes (les rapports avec les professeurs des enfants, par ex.). Demander les remarques positives ou négatives, les critiques reçues, dans quels contextes, et comment elle a répondu ou ce qu'elle en pense.

Comment la famille est-elle appréciée par les autres (les autres proches ; les autres éloignés ; les autres interdits).

- **Exemples d'actes ou de manifestations de solidarité** (dans le quartier, au travail...) récents ou relativement récents
- **Le(s) groupe(s) (ou type) de gens que l'interviewé ne souhaiterait pas rencontrer**, « avoir affaire avec », dont elle interdirait la fréquentation à ses enfants, etc. Et bien sûr pourquoi.

Lui demander de décrire ses adversaires, les personnes avec lesquelles elle s'est retrouvée en conflit ou qui se sont montrées hautaines ou méprisantes – ce qui apparaissait comme inacceptable ou insupportable.

Dans le même sens, des exemples de langage (en particulier des insultes) difficiles à accepter ou au contraire acceptables, en fonction des circonstances et des personnes.

- Le **CPE**, les **mouvements étudiants et lycéens** de mars avril 2006, les problèmes soulevés ; la **crise des banlieues** à l'automne 2005, dans les établissements scolaires des enfants, le quartier, la commune et de façon plus générale, ainsi que d'autres situations de conflit.
- **Le rapport au politique**: les prises de position, les choix politiques dans un sens large et non nécessairement au sens de la politique institutionnelle. (Qu'est-ce qui est considéré *politically correct* par les personnes interviewées ?)

Le cas échéant, poser des questions concernant les choix plus strictement politiques des enquêtés : quel est leur niveau de participation ? Sont-ils inscrits sur les listes électorales ?

## 2.2 - L'ECOLE DES ENFANTS : LES EXPERIENCES DES ENFANTS A L'ECOLE.

Repérer les projets scolaires familiaux (s'agit-il de stratégies ou de possibilités de déplacement entre différentes frontières ?) Penser à la perception de l'offre d'enseignement en général : Quelles déceptions (ou satisfactions) ?

La « **situation scolaire des enfants** », d'après le regard du parent - les opinions concernant l'école et l'éducation scolaire (son rôle, ses limites, etc.). Retenir aussi bien le registre descriptif qu'**« analytique »** du discours sur l'école, sur le comportement scolaire de ses enfants, sur les autres élèves.

Les **autres parents d'élèves**. Quel rôle joue cette expérience éducative chez les parents et chez les enfants ?

Les notes et autres résultats ; l'adaptation des enfants (dans le cas des familles immigrées) dans l'école française. **Les expériences considérées comme « difficiles »** dans la relation avec les collègues ou les professeurs (tensions, agressions à l'école – entre élèves, entre parents et direction,etc.).

### **CHAPITRE 3 - L'EDUCATION FAMILIALE (EDUCATION REÇUE ET EDUCATION DONNEE)**

#### **3.1 - L'EDUCATION REÇUE**

Aborder **les expériences éducatives personnelles et le type d'éducation reçue des parents** (principes et croyances; ce qui a été retenu de sa propre éducation et les influences externes qui ont pu jouer un rôle dans les choix éducatifs). Repérer les valeurs, les aspirations et les différentes influences dans la composition du « modèle d'éducation » reçu.

- **Les règles** (éthiques, de conduite), **les habitudes culturelles, les goûts, les croyances religieuses, les formes de sociabilité....** Ce qui a été « acquis », « hérité », à la différence de ce qui est considéré comme relevant plutôt du « caractère » de la personne. Qu'est-ce qui se discutait ? se négociait ou au contraire ne se discutait même pas ?
- Passer en revue **les principaux thèmes de l'éducation** pour lesquels un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur a pu jouer un rôle déterminant et sur lesquels les éventuels changements et ruptures (ou inversement la stabilité et l'enracinement) dans la trajectoire ont aussi pu avoir des effets

L'éducation scolaire, le rapport aux études « bon élève »/ « mauvais élève » ?; l'éducation religieuse ; l'éducation littéraire et artistique, la formation du « goût » ; l'éducation par rapport au travail; les projets professionnels possibles ou impossibles ; l'éducation sexuelle et la vie affective ; la vie de famille et les modèles éducatifs (éducation autoritaire ?, esprit ouvert ?). Le rapport aux autres – les amis, les sorties... la position sociale des différents amis fréquentés à des âges différents, les « milieux » fréquentés ; l'éducation politique (si la famille a pu avoir une influence sur les préférences politiques) ; l'éducation économique et le rapport à l'argent, entre « avare » et « dépensier ».

#### **3.2 - L'EDUCATION DONNEE**

Aborder **le « modèle éducatif » conçu par l'interviewé dans sa relation avec ses enfants**, sa propre définition de l'éducation –à partir d'exemples (les interdits, les tabous, les limites imposées). Donner éventuellement des exemples de valeurs, de comportements, d'aspirations d'une personne par rapport à des groupes de référence (famille, école, communauté, profession, société), tout ce qui fait qu'une personne soit « bien » ou « mal » éduquée.

Quelle place revient à la culture générale (lectures, langues), à la religion, au travail / aux études, aux règles de comportement... ?

- **Les situations d'accord et de désaccord dans le couple** en ce qui concerne l'éducation et **les situations de désaccord avec le(s) jeune(s)**. Quels sont les thèmes qui suscitent le plus de situations conflictuelles, ceux qui sont moins (plus consensuels) ?
- Observer la **présence ou non de règles strictes dans la première enfance et les familles «très permissives»** (enfants gâtés, instables...)
- **Représentations de l'avenir**, anticipations, stratégies... : La relation entre les attentes des parents, leurs expectatives par rapport au futur des enfants et leurs stratégies.

## **CHAPITRE 4 : LA VIE QUOTIDIENNE DE LA FAMILLE**

---

Nous nous intéressons ici aux habitudes culturelles, aux pratiques (éducatives, religieuses par exemple), aux modes d'incultation des règles et des dispositions sociales. Essayer particulièrement d'identifier les différences établies dans le quotidien en ce qui concerne la position des différents enfants (garçon et fille) dans la famille.

- Demander la **description d'une journée ordinaire « en famille »**.

Le déroulement de la journée ; les horaires (le lever, le départ à l'école, la sortie des cours, les devoirs, les repas, le coucher, etc.) ; participation des enfants aux tâches domestiques et division du travail ; l'usage de la télévision (temps d'exposition), des jeux télévisés, de l'ordinateur par les enfants ; lectures des enfants.

Les **désaccords; les tensions éprouvées par les enfants** dans la relation avec d'autres enfants et dans la famille ; les « bons » et « mauvais » comportements des enfants ;

- **Fréquence des visites de camarades des enfants à la maison ; les sorties des enfants** (autorisation pour aller chez les amis, sorties non-accompagnées, etc.) ; les **vacances** des enfants (avec la famille, avec des groupes organisés, avec des proches).

- **Dons et liens familiaux** - poser une question sur le rituel des cadeaux (à Noël, pour l'anniversaire des enfants). Est-ce que cela a continué d'une génération à une autre ?

- **La division du travail familial entre les sexes** (participation aux courses, aux travaux de rangement, ménage, vaisselle, couvert etc.).

- Evoquer les **expériences familiales « difficiles » les conflits** et les sujets les plus fréquents des conflits. À partir de là nous pourrons probablement obtenir des éléments pour réfléchir sur les « effets », non-attendus ou « pervers », de l'éducation familiale. Aborder, le cas échéant et, si possible, les **éventuelles situations de violence familiale**.

- **Les structures péri-scolaires** : les institutions auxquelles les familles délèguent (de plein gré ou contraintes) une partie de leurs fonctions éducatives – associations, services socio-éducatifs.

Fréquentation de centres de loisirs, associations de soutien scolaire ; activités pratiquées par les enfants dans des clubs, associations, scouts (préciser lesquels ? scouts d'Europe ? de France ?) ; activités artistiques (fréquence, type) ; pratique de sports (fréquence, type d'activité) ; fréquentation de ces structures pendant les vacances (centres de vacances, « ex-colonies de vacances », camps de vacances) ; rallyes.

## **OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES A L'OCCASION DE L'ENTRETIEN ET DANS D'AUTRES CIRCONSTANCES**

---

Remplir après chaque entretien ou après chaque visite de la famille ou rencontre avec un de ses membres une grille sommaire d'observation, suivant principalement les points suivants :

- **Les conditions d'acceptation de l'entretien, la personne intermédiaire** (si c'est le cas, de qui il s'agit, quel type de lien elle entretient avec la famille), la motivation probable de l'accord pour l'entretien
- **Le lieu de l'entretien** (quelle pièce ?), la durée, la disponibilité de la personne, **la situation d'entretien proprement dite** (principales difficultés et limites dans la réalisation de l'entretien, ses lacunes), le **type de relations instituées** (réserve, confiance..), la présence d'autres personnes au moment de l'entrevue (l'entretien est-il interrompu par d'autres membres de la famille ?)
- **Les rapports observés entre les membres de la famille, le couple, les enfants**, les parents ou les amis éventuellement, leur comportement, leur tenue, en particulier les rappels ou les invitations à respecter des frontières, ou au contraire les passages continus, etc.

- En ce qui concerne la localité du domicile, **décrire : le quartier ; les modalités de transport desservant le quartier** ; le trajet nécessaire pour y accéder (proximité du métro, RER, etc) ; le voisinage ; le type d'immeuble.
- En ce qui concerne le **domicile** à proprement parler, observer les conditions de commodité ou incommodité, l'équipement électronique (par ex. si la télévision reste allumée durant l'entretien), l'état de conservation et la disposition de l'ameublement.
- **Autres observations possibles**, selon le cas, concernant le lieu de travail, l'école, etc.

## II.2 - GUIDE D'ENTRETIEN – ENFANTS

Première question pour lancer l'entretien (le questionner sur un des points qu'il va être le plus à même de nous raconter : l'école, pour ensuite aborder les autres thèmes) :

Est-ce que tu peux me raconter ton parcours scolaire ?

L'éducation scolaire, le rapport aux études – qui a pu encourager (ou décourager) la personne à suivre des études ? « bon élève »/ « mauvais élève » ? Choix de l'établissement scolaire fréquenté ? Filière choisie (ou subie ?) ; choix des options...

Comment te sens-tu à l'école ? Aimes-tu l'école ?

Situations de conflits (avec professeurs, camarades...) ?

Est-ce que tu te sens différent de tes camarades d'école ? Lesquels ? En quoi et pourquoi ?

Les différences perceptibles par le jeune au sein de son école (au niveau des nationalités, des niveaux scolaires, milieux sociaux...)

### **L'EDUCATION REÇUE :**

Passer en revue (ou au choix, en fonction de la situation d'entretien) les principaux thèmes de l'éducation pour lesquels un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur a pu jouer un rôle déterminant et sur lesquels les éventuels changements et ruptures (ou inversement la stabilité et l'enracinement) dans la trajectoire ont aussi pu avoir des effets.

Essayer, pour chacun des thèmes, de voir s'il y a des différences selon le sexe, la place dans la fratrie...

Comment est-ce que tu définiras tes parents ? Stricts ? Cools ? Justes ? (le faire se situer par rapport à ses camarades : sur quoi ses parents sont-ils plus sévères ou plus cools ?)

Différences entre l'éducation du père et de la mère ?

Y a-t-il des tabous ? Des limites ? (à faire développer)

Et par rapport à tes camarades, c'est différent ? Et par rapport à tes cousins-cousines ?

- L'éducation religieuse – si c'est le cas ; les pratiques.
- L'éducation littéraire et artistique, les rapports aux valeurs culturelles, la formation du « goût »  
L'éducation par rapport au travail et à une activité professionnelle (ou plusieurs) ; les projets professionnels possibles ou impossibles (les faire parler sur les métiers possibles/envisionnables/impossibles, les raisons, qu'en disent les parents ?...)
- L'éducation sexuelle et la vie affective : que veulent les parents pour leurs enfants ? Qu'est-ce que les parents pensent du petit copain (petite copine) actuel(le) ? Qu'est-ce qui serait acceptable ? Pas acceptable ? (les faire parler sur les différences d'origine sociale, de religion, d'âge, etc. avec des questions du type : est-ce que tes parents accepteraient un petit ami de nationalité différente, d'âge différent, de milieu social différent, de religion différente ?...)
- Vie de famille et participation aux activités domestiques – quels modèles éducatifs ? Education autoritaire, discipline, contrôle ou éducation libérale, esprit ouvert, « cool » « laxisme » ?

Demander pour chaque thème des exemples, des anecdotes... Faire ressortir dans le discours des interviewés, les frontières « eux/nous » ; ce qui se fait/ce qui ne se fait pas...

## **LA PERCEPTION DES AUTRES (L'APPRENTISSAGE DES DIFFÉRENCES – « MOI-NOUS-EUX »)**

But : comprendre les systèmes de classification des interviewés et de leur famille.

Essayer de faire parler le jeune interviewé de la représentation qu'il pourrait avoir de son appartenance à une catégorie sociale et/ou un groupe professionnel, et de ce qui le différencie des membres d'autres catégories ou groupes ; envers qui il ressent de la solidarité, de qui il se sent proche ? par rapport à qui il se sent en contradiction ou en opposition ?

Essayer de cerner également qui sont les « autres » auxquels ces jeunes font référence (et auxquels ils cherchent à se différencier ou à s'identifier), en interrogeant notamment s'ils fréquentent des personnes issues d'autres milieux sociaux, d'autres villes, d'autres pays. [Est-ce que l'« autre » constitue une altérité plus ou moins tangible, qu'ils connaissent ? Ou bien s'agit-il de représentations plutôt abstraites de réalités avec lesquelles ils n'ont pas de contact réel (« les riches », « les pauvres », « les Français », « les parisiens ») ?]

Voici quelques exemples de questions à développer. Mais c'est surtout dans les autres thèmes (cf. éducation reçue, école, quartier...) qu'il faut creuser cet aspect « perception des autres » et qui mettra en relief des « différences » :

Comment tu définirais le milieu (ou groupe, non ?) auquel tu appartiens ? Y es-tu à l'aise ?

Dans quelle(s) situation(s) as-tu ressenti des différences avec les « autres » ? faire raconter, expliquer comment le jeune a ressenti ces différences, pourquoi...

As-tu eu conscience de tes « priviléges » ou de tes « manques » ?

Qu'est-ce que les « autres » pensent de toi en positif ? En négatif ?

En quoi tu te sens égal ou différent des personnes (camarades de l'école ou du quartier, des cousins, etc) que tu fréquentes ? Qu'est-ce tu aimes et ce que tu n'aimes pas chez eux ?

Est-ce que tes copains ont une structure familiale semblable ou différente de la tienne (identifier s'ils viennent de familles recomposées, de familles nombreuses ou monoparentales, s'ils ont des parents divorcés, etc.) ?

Dans quelle mesure ton éducation familiale est différente de celle de tes copains ? (ou alors peut-être poser une question formulée plus « simplement », du style « sur quels points (ou aspects) tu trouves que ton éducation familiale est différente de celle de tes copains ?)

Dans le cas d'un jeune issu des familles immigrées, développer des questions concernant les différences culturelles et religieuses. Demander notamment si et en quoi il se sent différent des Français ? Et en quelle mesure il se sent Français ?

## **LA VIE QUOTIDIENNE DE LA FAMILLE**

En général, que fais-tu quand tu rentres de l'école ? Faire raconter une journée-type

- les désaccords parents-enfants : sur quels sujets ? Comment ça se règle en général ? Faire raconter la dernière dispute.

- les tensions dans la fratrie ? Sur quels sujets ?

- les « mauvais » comportements des enfants : exemples ? Punitions ?

- les horaires des enfants et de la famille (sortie des cours, devoirs, dîner, coucher, etc.)

- la participation des enfants aux tâches domestiques

- l'usage de la télévision (temps d'exposition), des jeux télévisés, de l'ordinateur par les enfants

- les lectures des enfants

- la fréquence des visites de camarades des enfants à la maison : qui vient ? Qu'est-ce qui fait qu'un copain ait le droit de venir et pas un autre ?

- Est-ce que les parents reçoivent des amis ? Qui ? A quelles occasions ?

Qui sont les amis des enfants ? **Réalisation du schéma des amitiés** (en précisant pour chacun dans quel type de structure il l'a connu, si possible, le faire détailler le plus possible).

- les sorties des enfants (autorisation pour aller chez les amis, sorties non-accompagnées (aller en ville (à Paris) avec les amis, etc.)

- les vacances des enfants (avec la famille, avec des groupes organisés, avec des proches) ; les lieux...

### **L'ENVIRONNEMENT NON-FAMILIAL**

- Le quartier : décrire le quartier dans lequel il vit ; qu'est-ce qu'il aime ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas ?
- A-t-il le droit de sortir seul ? Pourquoi ou en fonction de quoi ?  
De jouer dehors ? Avec qui ? Et pourquoi n'a-t-il pas le droit de jouer avec les autres (à définir) ?  
Se sent-il différent (égal ?) des autres jeunes du quartier ? En quoi ? (point important puisqu'il peut permettre de faire ressortir les catégorisations)  
Est-ce que ses parents fréquentent les gens du quartier ? Pourquoi ?
- Les loisirs : type d'activités pratiquées (ou qui n'ont pu être pratiquées) : choix, motivations, nombre d'années, qui a pris la décision ?... Activités que tu n'as pas pu (ou pas le droit de) pratiquer ?
- Fréquentation de centres de loisirs, associations de soutien scolaire (faire décrire les types de personnes qui y sont ; comment le jeune se situe par rapport à eux)

**ANNEXE III**  
**TABLEAUX DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS.**  
**ENQUETE REALISEE AU BRESIL**

**Tableau synoptique – Principaux entretiens réalisés auprès des parents au Brésil**

<b>Interviewé</b>	<b>Groupe social</b>	<b>Situation de la famille</b>	<b>Quartier</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Situation conjugale</b>	<b>Nombre d'enfants</b>	<b>Age des enfants</b>	<b>Statut du logement</b>
<b>Cristiana</b>	haut revenu	stable	Cambuí	Féminin	44	séparée	1	15 ans	propriétaire
<b>Cecília</b>	haut revenu	stable	Cidade Universitária	Féminin	47	mariée	1	15	propriétaire
<b>Roze</b>	haut revenu	stable	Cidade Universitária	Féminin	57	mariée	1		propriétaire
<b>Ana Valeria</b>	haut revenu	stable	Cidade Universitária	Féminin	43	mariée	2	21,15	propriétaire
<b>Vera</b>	revenu moyen	instable	Taquaral - ancienne résidente du Guará	Féminin	44	divorcée	1	21	locataire
<b>Emerson</b>	revenu moyen	instable	Guará	Masculin	46	marié	3	21, 19, 12	propriétaire
<b>Airton</b>	revenu moyen	stable	Jardim Alto	Masculin	51	marié	4	31, 29, 22, 14	propriétaire
<b>Renata</b>	bas revenu	stable	Guará	Féminin	37	séparée	4	16,13, 9, 6	locataire
<b>Cleusa</b>	bas revenu	instable	Guará	Féminin	39	mariée	2	22, 14	maison en pierres, en cours d'acquisition
<b>Maria Dolores</b>	bas revenu	instable	Jardim Alto	Féminin	NR	séparée	3	15	logée chez sa mère
<b>Ronaldo</b>	bas revenu	instable	Jardim Alto	Masculin	34	marié	1	14	terrain des parents, maison bâtie par lui-même
<b>Eliane</b>	bas revenu	instable	Jardim Alto	Féminin	35	mariée	1	14	terrain des beaux-parents, maison bâtie par le mari
<b>Marly</b>	bas revenu	stable	Bosque das Palmeiras	Féminin	42	séparée	3	24, 14, 8	logée chez son frère
<b>Maria</b>	bas revenu	stable	Jardim Alto	Féminin	54	mariée	3	38, 34, 33	propriétaire, maison bâtie par son fils
<b>Francisco</b>	bas revenu	instable	Bosque das Palmeiras	Masculin	37	recomposée (enfants de deux mariages)	2	14, 5	locataire
<b>Sonia</b>	bas revenu	instable	Jardim Alto	Féminin	39	recomposée (enfants de deux mariages)	3	14, 12, 10	locataire
<b>Eridam</b>	sans revenu	instable	Real Parque	Féminin	34	recomposée (enfants de deux mariages)	3	12,10, 3 mois	baraque en bois, précaire
<b>Antonio</b>	bas revenu	instable	Real Parque	Masculin	42	recomposée (enfants de deux mariages)	1	12, 10, 3 mois	baraque en bois, précaire

**Tableau synoptique – Principaux entretiens réalisés auprès des parents au Brésil (suite)**

Interviewé	Formation scolaire de l'interviewé	Occupation de l'interviewé	Formation scolaire du conjoint
<b>Cristiana</b>	médecin	propriétaire de centre de soins dermatologiques	ingénieur électricité
<b>Cecília</b>	ingénieur informaticien	consultations techniques	ingénieur mécanique
<b>Roze</b>	biogiste	professeur à l'Unicamp	ingénieur électricité
<b>Ana Valeria</b>	médecin	médecin dans un centre d'oncologie	médecin
<b>Vera</b>	professionnel du tourisme	propriétaire d'école pour enfants	économiste
<b>Emerson</b>	ingénieur agricole	paysagiste	arrêt au lycée
<b>Airton</b>	technicien électricité	propriétaire d'entreprise prestation de services techniques à des grandes entreprises (3 employés)	arrêt en 8 <sup>e</sup> série
<b>Renata</b>	arrêt en 5 <sup>e</sup> série	aide de cuisine à l'école publique	NR
<b>Cleusa</b>	arrêt en 5 <sup>e</sup> série	employée domestique	arrêt en 2 <sup>nde</sup> série
<b>Maria Dolores</b>	encore à l'école – 7 <sup>e</sup> série	employée domestique	NR
<b>Ronaldo</b>	arrêt en 7 <sup>e</sup> série	peintre de maisons	arrêt en 5 <sup>e</sup> série
<b>Eliane</b>	arrêt en 5 <sup>e</sup> série	employée domestique	arrêt en 7 <sup>e</sup> série
<b>Marly</b>	arrêt en 4 <sup>e</sup> série	employée domestique	NR
<b>Maria</b>	arrêt en 5 <sup>e</sup> série	employée domestique	arrêt en 3 <sup>e</sup> série
<b>Francisco</b>	arrêt en 4 <sup>e</sup> série	maçon	arrêt en 3 <sup>e</sup> série
<b>Sonia</b>	encore à l'école – 1 <sup>e</sup> série enst moyen (début à l'école à l'âge de 30 ans)	agent d'entretien en entreprise	NR
<b>Eridam</b>	arrêt en 2 <sup>nde</sup> série	sans emploi	arrêt en 4 <sup>e</sup> série
<b>Antonio</b>	arrêt en 4 <sup>e</sup> série	collecte de papiers dans les rues (pour le recyclage)	arrêt en 2 <sup>nde</sup> série

**Tableau synoptique – Principaux entretiens réalisés auprès des parents au Brésil (suite)**

Interviewé	Occupation du conjoint	Occupation du père de l'interviewé	Occupation du grand-père paternel
<b>Cristiana</b>	NR	commerçant bien établi	NR
<b>Cecília</b>	professeur à l'Unicamp	petit commerçant	NR
<b>Roze</b>	retraité	travailleur à l'usine	NR
<b>Ana Valeria</b>	professeur à l'Unicamp	père militaire	NR
<b>Vera</b>	sans emploi	architecte	NR
<b>Emerson</b>	professeur de yoga	avocat (formé à l'USP)	petit propriétaire rural
<b>Airton</b>	sans (au foyer)	travailleur agricole salarié	travailleur agricole salarié
<b>Renata</b>	-	NR (mère infirmière)	NR S/R
<b>Cleusa</b>	invalidé	travailleur agricole salarié	travailleur agricole salarié
<b>Maria Dolores</b>	-	Maçon	travailleur agricole salarié
<b>Ronaldo</b>	employée domestique	jardinier	travailleur agricole non salarié
<b>Eliane</b>	peintre	travailleur agricole salarié	NR
<b>Marly</b>	NR	travailleur agricole salarié	NR
<b>Maria</b>	jardinier	travailleur rural non salarié	NR
<b>Francisco</b>	NR	travailleur rural non salarié	NR
<b>Sonia</b>	NR	travailleur rural non salarié	NR
<b>Eridam</b>	1er peintre de maisons; 2ème ramasse le papier dans les rues (recyclage)	travailleur agricole non salarié	NR
<b>Antonio</b>	sans emploi	métayer	NR

**Tableau synoptique – Principaux entretiens réalisés auprès des parents au Brésil (suite)**

Interviewé	Habite Campinas depuis	Expériences marquantes dans la famille
<b>Cristiana</b>	quatre générations	Abandon des études universitaires par le père; mère à la maison
<b>Cecília</b>	15 ans	Père finance et stimule les études de tous les enfants ; cohabitation avec les grands-parents maternels
<b>Roze</b>	20 ans	La mère encourage l'autonomie et l'indépendance
<b>Ana Valeria</b>	la génération des parents	Père militaire mais en opposition au régime militaire des années 70
<b>Vera</b>	21 ans	Père encourage l'investissement des filles hors de la famille (permis de conduire; sorties non contrôlées)
<b>Emerson</b>	15 ans	Importance du père avocat
<b>Airton</b>	10 ans	Travail du père dans la ferme d'une famille très riche; père généreux avec l'argent
<b>Renata</b>	20 ans	Séparation du couple, père alcoolique ; forte présence de la mère
<b>Cleusa</b>	15 ans	Séparation du couple ; forte présence de la mère en situation difficile pour élever les enfants
<b>Maria Dolores</b>	17 ans	Forte présence de la mère et du père
<b>Ronaldo</b>	la génération des parents	Contrôle de l'argent, travail précoce
<b>Eliane</b>	la génération des parents	Famille nombreuse; division selon le sexe très forte
<b>Marly</b>	la génération des parents	Père absent; mère en situation difficile pour élever les enfants qui travaillent dès 5 ans dans les champs
<b>Maria</b>	32 ans	Faim pendant l'enfance; père alcoolique; mère soutien psychologique de la famille
<b>Francisco</b>	20 ans	Famille nombreuse; difficultés des parents pour élever les enfants; travail précoce des garçons dans les champs; filles à la maison
<b>Sonia</b>	15 ans	Difficultés des parents pour élever les enfants
<b>Eridam</b>	7 ans	Rejetée par le père ("trop noire"), sortie précoce de la maison, travail et mariage précoces
<b>Antonio</b>	la génération des parents	Mère décédée; père en situation difficile pour élever les enfants, fait quitter l'école aux enfants pour travailler

# TABLE DES MATIERES

---

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>3</b>
I. PROBLEMES GENERAUX.....	3
I.1. Frontières et codes sociaux .....	4
I.2. Frontières et conflits .....	5
II. PRESENTATION DU RAPPORT DE RECHERCHE .....	8
II.1. Le plan et la conception du rapport.....	8
II.2. Une écriture à plusieurs voix.....	11
<b>PREMIERE PARTIE</b>	
<b>LE CHAMP DE LA RECHERCHE. PROBLEMATIQUES ET CONCEPTS.....</b>	<b>13</b>
<b>CHAPITRE I - FRONTIERES SOCIALES. DE LA REFLEXION A LA MISE EN OEUVRE D'UN CONCEPT .....</b>	<b>14</b>
I. LA MOBILITE OU LE CHANGEMENT DES RAPPORTS ENTRE GROUPES.....	16
II. LA MORALITE, LES STANDARDS SOCIAUX, L'ETHOS .....	17
III. VIOLENCE ET PROTECTION, UNE PROBLEMATIQUE « EN CREUX » DES FRONTIERES.....	18
IV. FRONTIERES DANS L'ESPACE.....	20
IV.1. Transgression des frontières : voisinages et fréquentations.....	23
V. FRONTIERES TEMPORELLES ET TRAJECTOIRES.....	25
VI. FRONTIERES DE GENRE.....	27
VI.1. Frontières de genre entre les parents.....	27
VI.2. Des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons.....	28
VI.3. Les fréquentations et les modes de sociabilité.....	29
CONCLUSIONS – LE DEGRE D'ACTIVATION D'UNE FRONTIERE.....	30
<b>CHAPITRE II - EXPERIENCE EDUCATIVE ET SOCIALIZATION. FRONTIERES DISCRIMINANTES, FRONTIERES TRANSGRESSEES, FRONTIERES SOUHAITEES.....</b>	<b>33</b>
I. QU'EST-CE QU'UNE EDUCATION « BONNE » ?.....	33
II. LE THEME DE L'EXPERIENCE EDUCATIVE.....	35
II.1. Généralités.....	35
II.2. L'intérêt d'une dimension comparative.....	35
III. PERCEPTION DU SYSTEME SCOLAIRE DANS LE VECU FAMILIAL.....	37
III.1. Stratégies.....	37
III.2. Socialisation et insertion scolaire.....	38
III.3. Evaluation familiale des ressources scolaires.....	39
IV. EXPERIENCE EDUCATIVE ET SYSTEME SCOLAIRE.....	39
<b>DEUXIEME PARTIE</b>	
<b>EXPERIENCES EDUCATIVES ET FRONTIERES SOCIALES EN FRANCE.</b>	
<b>L'ENQUETE DE TERRAIN.....</b>	<b>42</b>
<b>CHAPITRE III - LIEUX DE PASSAGE, LIEUX D'ANCRAGE. LES METHODES DE L'ENQUETE.....</b>	<b>43</b>
I. FRONTIERES EN VILLE ET VILLES FRONTIERE.....	43
I.1. L'agglomération parisienne et ses villes frontières.....	44
I.2. Frontières effacées et nouvelles frontières : les beaux quartiers de Strasbourg...49	49

II. MEDIATIONS ET RESISTANCES.....	50
III. VISITES ET RENCONTRES : LES SITUATIONS D'ENTRETIEN.....	55
III.1. Dans les grands appartements d'une bourgeoisie de passage.....	56
III.2. Chez des professionnelles de l'éducation et de l'accompagnement.....	57
III.3. Des familles des classes intermédiaires et moyennes.....	59
III.4. Classes populaires, familles immigrées et usagers des services sociaux.....	61
<b>CHAPITRE IV – HIERARCHIES SOCIALES ET INSTABILITE DES POSITIONS.....</b>	<b>70</b>
I. LA PROBLEMATIQUE DANS LES DEBATS CONTEMPORAINS : UN RETOUR AUX CLASSES SOCIALES ? .....	71
II. LA CONSTRUCTION ET LA PERCEPTION DES FRONTIERES INTER CLASSES : LES HIERARCHIES SOCIALES.....	73
II.1. Un premier classement heuristique.....	73
II.2. La perception des frontières entre classes.....	76
II.2.1. La perception du haut par les classes populaires. Les pauvres et les nantis.....	77
II.2.2. La distance des classes moyennes et intermédiaires avec les classes populaires et les ouvriers.....	79
II.2.3. Les classes aisées. « Côteoyer des classes sociales un peu différentes » et se rapprocher de ceux qui sont proches.....	81
III. LA CONSTRUCTION DES FRONTIERES ENTRE LES CLASSES. STABLES/INSTABLES OU PRECAIRES.....	82
III.1. La conscience du « nous » dans les classes populaires « stables ».....	83
III.2. Entre la protection et le désir d'ascension : L'exemple de la famille de Rajini.....	85
III. 3. Bourgeoisie enracinée et bourgeoisie de passage.....	87
IV. A L'EPREUVE DE L'INSTABILITE GEOGRAPHIQUE.....	90
IV.1. Déplacement dans l'espace et aspiration à l'ascension sociale.....	91
IV.2. Faible mobilité résidentielle et renforcement des liens de solidarité .....	93
IV.3. La mobilité de la bourgeoisie comme « ouverture d'esprit».....	94
CONCLUSION.....	96
<b>CHAPITRE V – EXPERIENCES EDUCATIVES ET ECHANGES INTERGENERATIONNELS.....</b>	<b>98</b>
I. CLASSES AISEES ET CAPITAL CULTUREL.....	101
I.1. L'éducation dans une famille de militaires à forte mobilité résidentielle.....	101
I.2. Education donnée : des bonnes manières pour être à l'aise.....	102
II. CLASSES MOYENNES OU L'EDUCATION COMME VOCATION.....	104
II .1. Une famille en situation de mobilité sociale ascendante.....	104
II.1.1. Education reçue : un héritage décalé.....	105
II.1.2. Education donnée : la transmission d'un modèle éthique.....	106
II.2. Une famille séparée en contexte d'ascension.....	107
II.2.1. Une « éducation » traditionnelle.....	108
II.2.2. Se démarquer complètement de l'éducation reçue.....	109
III. CLASSES INTERMEDIAIRES ET EXPERIENCE DE LA VIOLENCE.....	111
III. 1. Une « famille modeste montée à Paris » .....	111
III.1.1. Education autoritaire .....	111
III.1.2. Education donnée : prendre une revanche sur ses origines.....	113
III. 2. Une famille en forte instabilité.....	115
III.2.1. Education reçue : un double modèle contradictoire.....	115
III.2.2. Education donnée : reproduction ou malédiction ? .....	117
IV. CLASSES POPULAIRES ET IMPORTANCE DU RESPECT.....	118
IV.1. Une famille d'ouvriers stables au Havre.....	118
IV.1.1. « L'éducation principale » reçue.....	119
IV.1.2. Education donnée : connaître ses limites.....	119
CONCLUSION.....	121

<b>CHAPITRE VI - FRONTIERES ET TRAJECTOIRES.....</b>	<b>123</b>
I. LES FRONTIERES TEMPORELLES.....	123
I.1. Les étapes de la vie.....	124
I.2. La projection des enfants dans l'avenir .....	125
I.3. Les frontières temporelles dans le rythme d'une année .....	127
II. DES TRAJECTOIRES MARQUEES PAR DES RUPTURES .....	129
II.1. Des trajectoires ascensionnelles parfois brisées.....	130
II.2. Une trajectoire mouvementée .....	132
III. LES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES.....	133
III.1. Le lieu d'habitation .....	134
III.2. Le changement de lieu de résidence.....	135
III. 3. Les frontières dans la ville : le quartier .....	137
IV. FRONTIERES DE GENRE.....	141
V. L'ACTIVATION DES FRONTIERES.....	142
CONCLUSION.....	144
<b>TROISIEME PARTIE</b>	
<b>LES FRONTIERES SOCIALES DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE.</b>	
<b>ROUMANIE, SUEDE, BRESIL .....</b>	<b>146</b>
<b>CHAPITRE VII - CHANGEMENTS DE FRONTIERES SOCIALES ET EDUCATION EN ROUMANIE</b>	
<b>APRES 1989.....</b>	<b>147</b>
I. LE REGIME POLITIQUE DES FRONTIERES EN ROUMANIE.....	147
I.1. Remise en cause de la « famille socialiste » .....	149
I.2. Changements économiques et déplacement des frontières sociales.....	151
I.3. Déclin de l'école, montée de l'enseignement religieux et des églises.....	152
II. TERRAINS DE L'ENQUETE ET ENTRETIENS.....	153
II.1.Principales propriétés de l'échantillon et hiérarchies sociales.....	153
II.2.Une nouvelle classe sujet ? .....	156
III. ECHANGES INTERGENERATIONNELS ET EXPERIENCES EDUCATIVES DES	
CLASSES MOYENNES.....	157
IV. REPRESENTATIONS « PROFANES » DES FRONTIERES ET TRAJECTOIRES.....	160
<b>CHAPITRE VIII - DEMOCRATISATION, DECENTRALISATION ET FRONTIERES SOCIALES</b>	
<b>EN SUEDE.....</b>	<b>164</b>
I. DEUX CHANGEMENTS IMPORTANTS DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT.....	164.
II. L'ENQUETE DE TERRAIN : LES CLASSES MOYENNES.....	165
CONCLUSION.....	177
<b>CHAPITRE IX - LA CONSTRUCTION DES FRONTIERES ET LES INEGALITES AU BRESIL.....</b>	<b>179</b>
I- LE TERRAIN : LA VILLE DE CAMPINAS ET LE <i>DISTRITO</i> DE BARÃO GERALDO.....	180
I.1. Le <i>distrito</i> de Barão Geraldo .....	183
I.2. Le corpus de données.....	185
I.3. Les quartiers et leurs habitants.....	185
II. LES ECOLES.....	186
II.1. Les jeunes enfants à l'école.....	188
II.2. Deux écoles du cycle fondamental (6 à 14 ans) .....	190
III. PORTRAITS DE FAMILLE.....	193
III.1. Roze: une trajectoire improbable.....	194
III.2. Ronaldo: l'instabilité comme choix.....	197

III.3. Tenir face à la grande précarité.	
Une famille des classes populaires - Eridam.....	200
CONCLUSION.....	203
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>205</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>210</b>
ANNEXE I - TABLEAUX DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS ET LES JEUNES ENQUETE REALISEE EN FRANCE.....	211
ANNEXE II - LES GUIDES D'ENTRETIEN PARENTS ET JEUNE.....	223
ANNEXE III - TABLEAUX DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS. ENQUETE REALISEE AU BRESIL.....	231