

Ouverture. Les inégalités invisibles. Classe sociale et « élevage » des enfants dans des familles noires et des familles blanches

Annette Lareau, Sarah-Louise Raillard, Sylvie Octobre, Régine Sirota

TRADUCTION Adèle Hattemer

DANS **INÉGALITÉS CULTURELLES : RETOUR EN ENFANCE 2021**, PAGES 39 À 101

ÉDITIONS **MINISTÈRE DE LA CULTURE - DEPS**

ISBN 9782111399785

DOI 10.3917/deps.octob.2021.01.0039

Date de mise en ligne : 24/11/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/inegalitees-culturelles-retour-en-enfance--9782111399785-page-39?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Ministère de la Culture - DEPS.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

OUVERTURE

Les inégalités invisibles. Classe sociale et « élevage¹ » des enfants dans des familles noires et des familles blanches²

Annette LAREAU*

Traduit de l'américain par Adèle HATTEMER,
Sarah-Louise RAILLARD, Sylvie OCTOBRE et Régine SIROTA**

Au cours des dernières décennies, les connaissances sociologiques ayant trait aux inégalités en matière de vie familiale ont considérablement augmenté. Toutefois, certaines questions font

1. Note des traductrices: L'anglais *childrearing* est difficile à rendre en français puisqu'il englobe ce qui relève du soin et ce qui relève de l'éducation au sens large. Les psychologues utilisent le terme *élevage*, qu'il nous semble opportun de reprendre ici pour désigner la somme des deux dimensions.

2. N.D.T.: Ce texte est paru initialement sous le titre "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families", *American Sociological Review*, vol. 6, 2002, p. 747-776.

* Annette Lareau est professeure de sociologie, titulaire de la chaire Edmund J. and Louise W. Kahn en sciences sociales à l'université de Pennsylvanie. Elle est l'auteur de *Home Advantage* (Lanham, Rowman and Littlefield, 2000) et éditrice avec Jeff Shultz de *Journeys through Ethnography* (Boulder, Westview, 1996). Elle a obtenu des bourses de la Spencer Foundation et de l'Alfred P. Sloan Foundation. L'étude décrite dans cet article est examinée de façon plus complète dans son ouvrage *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003 (réédition 2011).

** Une version antérieure de l'article a été publiée en tant que document de travail par le Center for Working Families, université de Californie, Berkeley. Les versions

toujours débat, en particulier celle qui concerne la transmission des avantages de classe aux enfants. Kingston³ et d'autres ont remis en cause le fait que divers aspects de la vie de famille forgent des modèles cohérents. Rappelant le « peu de données » qui attestent de l'existence de différences liées à la classe sociale au sein de la vie familiale, Kingston affirme que « la classe sociale ne détermine pas plus des styles de parentalité spécifiques que l'engagement des enfants » dans des comportements donnés⁴. L'un des problèmes communs à nombre de ces études est qu'elles sont très ciblées.

Premièrement, les chercheurs examinent l'influence du niveau d'éducation des parents sur leur implication dans la scolarité de leurs enfants *ou* le temps que les enfants passent à regarder la télévision *ou* le temps qu'ils passent à rendre visite à des proches. Seules quelques études examinent plus d'une dynamique à l'intérieur du foyer.

Deuxièmement, la plupart des travaux empiriques sont descriptifs. Par exemple, des recherches approfondies ont été menées sur l'usage du temps, y compris sur les modèles de participation des femmes au marché du travail, le nombre d'heures passées par les parents au travail et les contributions maternelles et paternelles à l'élevage des enfants⁵. Le temps passé par les parents avec les

précédentes ont bénéficié des commentaires faits par le public lors de leur présentation à la réunion annuelle de l'American Sociological Association en 2000, à l'université de Californie (Berkeley, Davis et San Diego), à l'université de Chicago, à l'université de Pennsylvanie et à Temple University. Patricia Berhau, Anita Garey, Karen Hanson, Erin McNamara Horvat, Sam Kaplan, Michele Lamont, Karen Shirley, Barrie Thorne, Elliot Weinger et Julia Wrigley ont fait des suggestions utiles, ainsi que les réviseurs de l'ASR. Pour le financement, je souhaite remercier la Spencer Foundation, la Sloan Foundation, ASA/NSF Grants for the Discipline, Temple Grant-in-Aid et la Southern Illinois University. Je suis reconnaissante envers tous les assistants et assistantes de recherche du projet, en particulier Wendi Starr Brown, Gillian Johns, Caitlin Howley-Rowe, Greg Seaton et Mary Woods, dont les notes d'observation apparaissent dans l'article. Je remercie Nikki Johnson, qui m'a aidée à produire le manuscrit et Katherine Mooney pour son assistance éditoriale. Les erreurs relèvent de ma seule responsabilité.

3. Paul KINGSTON, *The Classless Society*, Stanford, Stanford University Press, 2000.

4. *Ibid.*, p. 143.

5. Rosanna HERTZ et Nancy L. MARSHALL (sous la dir. de), *Working Families: The Transformation of the American Home*, Berkeley, University of California Press, 2001 ; Jerry JACOBS et Kathleen GERSON, "Who Are the Overworked Americans?", *Review of Social Economy*, n° 56, 1998, p. 442-459 ; Elizabeth G. MENAGHAN, "Work Experiences and Family Interaction Processes: The Long Reach of the Job?", *Annual Review of Sociology*, n° 17, 1991, p. 419-444.

enfants a également été examiné⁶, ainsi que les usages du temps libre enfantin⁷. Ces travaux n'ont toutefois pas consacré suffisamment d'attention à la signification des événements ou à la manière dont les différents contextes familiaux peuvent influencer la façon dont une tâche donnée est exécutée⁸.

Troisièmement, les chercheurs n'ont pas expliqué de manière satisfaisante la façon dont les modèles observés sont produits. En d'autres termes, les *conceptualisations* des *processus sociaux* qui caractérisent les familles sont sous-développées, et nous en savons peu sur la manière dont la vie familiale transmet des avantages aux enfants. Peu de chercheurs ont tenté de faire dialoguer ce qui est connu des comportements et attitudes enseignés dans le foyer avec les façons dont ces pratiques peuvent fournir des ressources inégales pour les membres de la famille en dehors du foyer. Exception notoire à cette absence, le travail de Kohn et de ses collègues⁹ soutient que les parents de familles de classes

6. Suzanne M. BIANCHI, "Maternal Employment and Time with Children: Dramatic Change or Surprising Continuity", *Demography*, n° 37, 2000, p. 401-414; Suzanne BIANCHI et John ROBINSON, "What Did You Do Today? Children's Use of Time, Family Composition, and Acquisition of Social Capital", *Journal of Marriage and the Family*, n° 59, 1997, p. 332-334; William MARSIGLIO, "Paternal Engagement Activities with Minor Children", *Journal of Marriage and the Family*, n° 53, 1991, p. 973-986; Harriet B. PRESSER, "Can We Make Time for Children? The Economy, Work Schedules, and Child Care", *Demography*, n° 26, 1989, p. 523-543; Cathleen D. ZICK et W. Keith BRYANT, "A New Look at Parents' Time Spent in Child Care: Primary and Secondary Time Use", *Social Science Research*, n° 25, 1996, p. 260-280.

7. Sandra HOFFERTH et John SANDBERG, "Changes in American Children's Time, 1981-1997", dans Sandra HOFFERTH et Timothy OWENS (sous la dir. de), *Advances in Life Course Research*, vol. 6, *Children at the Millennium: Where Have We Come From, Where Are We Going?*, Oxford, Elsevier Science Ltd, 2001, p. 193-232; S. HOFFERTH et J. SANDBERG, "How American Children Spend Their Time", *Journal of Marriage and the Family*, n° 63, 2001, p. 295-308; F. Thomas JUSTER et Frank P. STAFFORD (sous la dir. de), *Time, Goods, and Well-Being*, Ann Arbor, Survey Research Center, Institute for Social Research, 1985.

8. Voir néanmoins Kerry J. DALEY, "Deconstructing Family Time: From Ideology to Lived Experience", *Journal of Marriage and the Family*, n° 63, 2001, p. 238-294; Lillian RUBIN, *Worlds of Pain: Life in a Working-Class Family*, New York, Basic Books, 1976; Barrie THORNE, "Growing Up in Oakland: Orbits of Class, 'Race', and Culture", communication présentée lors du congrès de l'American Sociological Association, Anaheim, 19 août 2001.

9. Voir par exemple Melvin KOHN et Carmi SCHOOLER (sous la dir. de), *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Norwood, Ablex, 1983.

moyennes¹⁰ valorisent l'autonomie, alors que les parents des classes populaires accordent une place prépondérante à « la conformité à l'autorité extérieure ». Ces chercheurs n'ont toutefois pas étudié la manière dont les parents passent de ces représentations aux pratiques.

Quatrièmement, nous ne savons pas (ou peu) dans quelle mesure les enfants adoptent et reproduisent les représentations de leurs parents. Les sociologues de la famille ont depuis longtemps souligné l'importance d'un modèle d'interaction parent/enfant plus dynamique¹¹, mais les recherches empiriques se développent lentement¹². Les efforts déployés par les ethnographes pour documenter l'*agency*¹³ des enfants ont abouti à des portraits saisissants, mais de portée très limitée¹⁴, et la plupart des études de cas se concentrent sur une seule classe sociale ou un seul groupe ethnique. En outre, en règle générale, les ethnographes n'examinent pas explicitement la manière dont les avantages liés à la classe sociale sont transmis aux enfants.

Je m'appuie sur des résultats établis à partir de données approfondies collectées au moyen de méthodes ethnographiques auprès d'un échantillon de taille réduite. Je cartographie les liens entre les ressources des parents et le quotidien de leurs enfants. Ainsi, mon premier objectif est de remettre en question l'argument de Kingston¹⁵, selon lequel la classe sociale n'a pas d'effet sur

10. N.D.T. : Les traductions des catégorisations des milieux sociaux sont un enjeu de taille tant les réalités états-uniennes et françaises se distinguent. Annette Lareau fait du niveau hiérarchique et du niveau de diplôme, plus que des revenus, des variables de construction des classes sociales dans son analyse (comme stipulé par l'autrice en note de lecture du tableau 1). Il nous semble opportun de préserver l'esprit des termes de Lareau dans le contexte états-unien des années 1980-1990 et de traduire « *middle classes* » par « classes moyennes », « *working classes* » par « classes populaires » – terme qui désigne des classes populaires à travail stable – et « *poor* » par « familles pauvres » – terme qui désigne des familles vivant de l'aide sociale et qui sont en situation précaire. 11. Arlene SKOLNICK, *Embattled Paradise: The American Family in an Age of Uncertainty*, New York, Basic Books, 1991.

12. Robert HESS et Gerald HANDEL, *Family Worlds: A Psychosocial Approach to Family Life*, Chicago, University of Chicago Press, 1974.

13. N.D.T. : Nous avons choisi de garder le terme anglais, car il est difficilement traduisible en français.

14. Constance L. SHEHAN (sous la dir. de), *Through the Eyes of the Child: Re-Visioning Children as Active Agents of Family Life*, New York, JAI Press, 1999 ; Frances WAKSLER, *Studying the Social Worlds of Children*, Bristol, Falmer, 1991.

15. P. KINGSTON, *The Classless Society*, *op. cit.*

le comportement des parents et le quotidien des enfants. Je cherche à montrer empiriquement que la classe sociale produit bien des styles de parentalité distincts. Je mets en évidence que les parents, selon leur classe sociale, diffèrent dans la manière dont ils définissent leurs propres rôles dans la vie de leurs enfants ainsi que dans leur manière de percevoir la nature de l'enfance. Les parents de classes moyennes, blancs comme noirs, ont tendance à se conformer à une logique culturelle de l'élevage des enfants que j'appelle une « mise en culture concertée » (*concerted cultivation*¹⁶). Ils inscrivent leurs enfants à de nombreuses activités encadrées, calibrées en fonction de leur âge, dont la mise en œuvre régit la vie familiale et suppose une immense charge de travail, en particulier de la part des mères. Les parents considèrent que ces activités transmettent des compétences utiles dans la vie courante, essentielles aux enfants. Les familles de classes moyennes mettent également l'accent sur l'usage du langage et sur le développement du raisonnement, recourant de manière fréquente au dialogue comme forme de discipline privilégiée. Cette approche par « mise en culture » offre aux enfants un éventail plus large d'expériences – mais elle occasionne également une activité frénétique pour les parents, encourage le culte de l'individualisme au sein de la famille et met l'accent sur la performance des enfants¹⁷.

Les stratégies éducatives des parents blancs et noirs de classes populaires ou de familles pauvres mettent l'accent sur la « pousse naturelle¹⁸ » (*natural growth*). Ces parents pensent que tant qu'ils

16. N.D.T. : Pour traduire ces expressions, nous avons demandé à Annette Lareau quelle était leur origine. Après échange avec elle, nous avons choisi de conserver la métaphore agricole liée au jardinage qu'elle disait avoir délibérément choisie pour désigner ses deux modèles, qui opposent, selon ses propres termes, « des fleurs sauvages » à des « fleurs sous serre ».

17. Dans une étude consacrée aux croyances des mères concernant l'éducation, Hays (1996) montre qu'il y a des variations dans la manière dont les mères de classes populaires et celles de classes moyennes trient l'information, mais elle conclut qu'un modèle de « maternage intensif » est présent dans toutes les classes sociales. Dans mon étude du comportement, je constate qu'il y a des différences liées à la classe sociale, mais, comme discuté ci-dessous, dans certains cas, les parents de classes populaires et de familles pauvres ont exprimé leur souhait d'inscrire leurs enfants à des activités structurées.

18. Certaines différences significatives entre les familles des classes populaires et les familles pauvres de l'étude (par ex., seuls les enfants des familles pauvres ont éprouvé la faim) ne sont pas mises en lumière ici, car du point de vue des dimensions examinées

leur procurent amour, nourriture et sécurité, leurs enfants vont grandir et s'épanouir. Ils ne se focalisent pas sur le développement des talents singuliers de leurs enfants. Comparés aux enfants de classes moyennes, les enfants de classes populaires ou de familles pauvres participent à peu d'activités encadrées et ont plus de temps libre ainsi que des liens plus profonds et nourris avec leur famille élargie. Les parents de classes populaires et de familles pauvres donnent davantage de consignes à leurs enfants et, dans certains foyers, mettent davantage l'accent sur les punitions physiques que ne le font les parents de classes moyennes. Ces résultats enrichissent les observations de Kohn et Schooler¹⁹ sur les différences de valeurs entre les parents en fonction de leur origine sociale, et montrent qu'il existe aussi des différences dans le *comportement* des parents et des enfants.

Les études quantitatives sur les activités des enfants fournissent des preuves empiriques précieuses, mais contribuent peu à la conceptualisation des mécanismes de transmission des avantages sociaux. Ainsi, mon deuxième objectif est de proposer des « grilles analytiques » permettant d'établir des comparaisons qui tiennent compte de la race et de la classe sociale, et d'évaluer l'effet de la position dans l'espace social sur le façonnement de la vie quotidienne²⁰.

dans cet article, les différences les plus notables ont été notées entre les familles de classes moyennes et les autres familles. Pour une discussion plus approfondie, voir A. LAREAU, *Unequal Childhoods*, *op. cit.* Sur les distinctions que font les familles de classes populaires et les familles pauvres, voir Michèle LAMONT, *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2000 (traduit en français: *La Dignité des travailleurs. Exclusion, race et immigration en France et aux États-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002). Concernant la structure familiale et les vies des enfants, voir Sara McLANAHAN et Gary SANDEFUR, *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Cambridge, Harvard University Press, 1994.

19. M. KOHN et C. SCHOOLER (sous la dir. de), *Work and Personality*, *op. cit.*

20. Les études de cas basées sur des échantillons non aléatoires, telles que celle-ci, ont des limites liées au fait que les résultats ne peuvent être généralisés au-delà des cas étudiés. Ces exemples servent à illustrer des arguments conceptuels (Michael BURAWOY, Alice BURTON, Ann Arnett FERGUSON et Kathryn J. FOX [sous la dir. de], *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*, Berkeley, University of California Press, 1991) plutôt qu'à décrire des modèles de comportement représentatifs. Cette étude est également limitée en raison du fait que les données ont été collectées et analysées sur une longue durée (voir la section « Méthodologie »).

Enfin, je fais le lien entre la classe sociale des membres de la famille, y compris les enfants, et les résultats inégaux obtenus dans le cadre d'interactions en dehors du foyer avec des professionnels dans des institutions dominantes. Le modèle de mise en culture concertée encourage l'*intérieurisation d'un sentiment de légitimité (sense of entitlement)* chez les enfants. Tous les parents et les enfants ne s'affirment pas de la même manière, mais le modèle de questionnement et d'intervention adopté par les parents blancs et noirs de classes moyennes contraste nettement avec les définitions de la manière dont on peut être utile et efficace, observées chez les adultes blancs et noirs de classes populaires ou pauvres. Le modèle de réalisation du développement naturel de la pousse naturelle encourage l'*intérieurisation d'un sentiment de contrainte (sense of constraint)*. Les adultes ainsi que les enfants de ces classes sociales ont tendance à faire preuve de déférence et, en apparence, de tolérance, lors de leurs interactions avec, par exemple, des médecins ou des pédagogues. De plus, les membres des familles blanches et noires de classes populaires ou pauvres se méfient davantage de ces professionnels que les familles de classes moyennes. Il s'agit de différences qui peuvent avoir des conséquences à long terme. À une époque où la société privilégie une figure de client des services de santé et d'éducation qui soit actif, informé et qui s'affirme, les stratégies employées par les enfants et les parents ne sont pas toutes aussi effectives dans les différentes classes sociales. En somme, les différences de mode de vie familiale ne se trouvent pas uniquement dans les avantages que les parents obtiennent pour leurs enfants, mais aussi dans les compétences qu'ils transmettent à leurs enfants pour que ceux-ci négocient leurs propres trajectoires de vie.

Méthodologie

Les participants à l'étude

Cette étude est basée sur des entretiens et des observations menés auprès d'enfants âgés de 8 à 10 ans et de leurs familles. Les données ont été collectées au cours de trois phases de recherche se poursuivant sur plusieurs années. La première phase d'enquête a consisté à observer deux classes de *third grade*²¹ dans une école publique de la communauté de « Lawrenceville » dans le Midwest²². Après avoir réalisé des observations pendant deux mois, j'ai regroupé les familles par classes sociales (et races) en me fondant sur les informations fournies par le personnel scolaire. J'ai ensuite sélectionné un nom sur trois dans la liste et envoyé un courrier au domicile de l'enfant pour demander à la mère et au père de participer séparément à des entretiens. Plus de 90 % des parents ont accepté, pour un total de 32 enfants (16 Blancs et 16 Afro-Américains). Un étudiant noir de deuxième cycle et moi-même avons interrogé toutes les mères et la majorité des pères (ou des responsables légaux) des enfants. Chaque entretien a duré entre 90 et 120 minutes, et tous ont eu lieu en 1989 et 1990.

La deuxième phase s'est déroulée sur deux sites dans une zone métropolitaine du nord-est des États-Unis. Une des écoles, « Lower Richmond », bien que située dans un quartier dont les habitants étaient en majorité issus de classes populaires blanches, accueillait cependant pour moitié des élèves vivant dans des logements sociaux proches de l'école, à population exclusivement noire. Pendant près de six mois, j'ai observé une classe de CE2 à Lower Richmond environ deux fois par semaine. Le second

21. N.D.T. : La classe de *third grade* aux États-Unis peut être considérée comme l'équivalent du CE2 en France. La *fourth grade* équivaut au CM1. Nous remplacerons dans la suite du texte *third grade* par CE2 et *fourth grade* par CM1.

22. Tous les noms de personnes et de lieux sont des pseudonymes. L'école de Lawrenceville est située dans un quartier résidentiel blanc d'une communauté universitaire située à quelques heures d'une zone métropolitaine. La moitié des élèves sont blancs, l'autre moitié, noirs ; les enfants noirs (majoritairement de familles pauvres) prennent le bus pour venir d'autres quartiers.

N.D.T. : Le « *busing* » est une politique américaine datant des années 1970 et visant à lutter contre la ségrégation sociale et raciale – politique mentionnée et discutée dans le rapport Coleman (*Equality of Educational Opportunity Research*, 1966).

terrain, « Swan », était situé dans une banlieue résidentielle, à environ 45 minutes du centre-ville. La population de cette école était à 90 % blanche ; la majorité des 10 % restant étaient des enfants noirs de classe supérieure²³. J'y ai fait des observations deux fois par semaine, pendant deux mois, à la fin de l'année scolaire de CE2 ; un assistant de recherche a ensuite réalisé des observations toutes les semaines pendant quatre mois supplémentaires en classe de CM1²⁴. Dans les deux terrains, les instituteurs et les parents décrivaient leur école en termes positifs²⁵. Les observations ont eu lieu entre septembre 1992 et janvier 1994. À l'automne 1993, j'ai constitué un échantillon à Lower Richmond et à Swan pour réaliser des entretiens, en utilisant la même méthode de sélection que pour Lawrenceville. Une équipe d'assistants de recherche et moi-même avons interrogé les parents et responsables légaux de 39 enfants. De nouveau, le taux de réponse était supérieur à 90 %, mais comme il n'y avait pas suffisamment d'enfants noirs de classe moyenne ni d'enfants blancs de familles pauvres dans les classes de l'école pour compléter les catégories analytiques, des entretiens ont également été menés auprès de 17 autres familles comptant des enfants âgés de 8 à 10 ans. (La majeure partie de ces entretiens a eu lieu pendant l'été, en 1996 et 1997²⁶.) Ainsi, 88 enfants au total ont participé à l'étude (32 du Midwest et 56 du Nord-Est).

23. Plus des trois quarts des élèves de Lower Richmond bénéficiaient d'un déjeuner gratuit ; en revanche, Swan n'avait pas mis en place de programme de déjeuner gratuit.

24. Sur ces deux sites, nous avons participé à des événements scolaires et observé nombre de rencontres parents/enseignants. Par ailleurs, j'ai interrogé les instituteurs et les adultes participant aux activités encadrées des enfants. Les données de ces entretiens ne sont pas présentées ici.

25. Les deux écoles avaient des salles informatiques, des programmes artistiques et des programmes de musique, mais Swan avait nettement plus de ressources et une moyenne de réussite bien supérieure. Les graffitis et les confrontations physiques entre les élèves étaient fréquents uniquement à Lower Richmond. Dans ces deux écoles et à Lawrenceville, les instituteurs étaient majoritairement blancs.

26. J'ai recruté les parents noirs de classes moyennes grâce aux réseaux sociaux ; les familles blanches de familles pauvres ont été recrutées grâce à des brochures laissées dans les bureaux de l'aide sociale et des programmes des services sociaux, et affichées sur des poteaux téléphoniques. Seules dix familles blanches pauvres ont été payées 25 \$ par entretien.

Les observations dans les familles

La troisième phase, celle de recherche la plus intensive de l'étude, incluait des observations à domicile de 12 enfants, et de leur famille, du Nord-Est qui avaient préalablement été interviewés²⁷ (voir tableau 1). Certains thèmes, tels que l'usage du langage et les liens sociaux des familles, sont principalement apparus pendant cette phase. Bien que je sois allée sur le terrain avec l'intention d'examiner l'effet de la classe sociale sur le quotidien des enfants, j'ai incorporé de nouveaux thèmes au fur et à mesure qu'ils « émergeaient » grâce aux observations au fil de l'enquête. Les données présentées ici proviennent majoritairement des observations au sein des familles, mais j'utilise également les résultats des entretiens de l'ensemble de l'échantillon de 88 enfants lorsque cela se révèle pertinent²⁸. Neuf familles sur douze faisaient partie de l'échantillon de l'école du Nord-Est. Les observations à domicile ont eu lieu, une famille après l'autre, de décembre 1993 à août 1994. Trois enfants âgés de 10 ans (un garçon et une fille noirs de classes moyennes, et un garçon blanc pauvre), qui ne faisaient pas partie de cet échantillon, ont en outre été observés chez eux au cours de l'été 1995²⁹.

27. Sur les 19 familles à qui il a été demandé de participer à l'étude approfondie, sept ont refusé (taux de réponse de 63 %). J'ai essayé d'équilibrer l'échantillon de la phase d'observation par genres, races et classes, et d'échantillonner les enfants en fonction d'autres caractéristiques, telles que leur comportement avec leurs pairs, leurs relations avec leur famille élargie et le niveau d'implication de leurs parents dans leur éducation. L'objectif était de diminuer le risque que les différences observées dans le comportement ne reflètent d'autres variables (par ex., la fréquentation d'une église ou l'engagement des parents à l'école). Enfin, j'ai délibérément inclus deux familles (Irwin, Greeley) qui avaient quelques caractéristiques « de la classe moyenne », mais qui vivaient respectivement dans une zone populaire et dans une zone pauvre. Ajouter ces deux familles inhabituelles semblait important sur le plan conceptuel pour pouvoir démêler les influences de la classe sociale et de l'environnement (du quartier en particulier).

28. J'ai analysé les données pour l'étude dans son ensemble de deux manières. J'ai codé les thèmes des entretiens et utilisé le logiciel Folio Views pour établir des modèles. Je me suis aussi appuyée sur la lecture des notes d'observation, en réfléchissant aux similitudes et aux différences entre les familles, à la recherche de preuves contradictoires.

29. Recruter des enfants pour compléter l'échantillon a été difficile, car ils devaient avoir un âge, une race et une classe sociale spécifiques, et faire partie de familles qui accepteraient d'être observées. L'enfant blanc de famille pauvre a été recommandé par le gestionnaire d'un programme des services sociaux; les enfants noirs de classes moyennes ont été trouvés grâce à mes réseaux de sociabilité étendus.

**Tableau 1 – Distribution statistique des enfants de l'étude
selon la classe sociale et la race**

Classe sociale	Blancs	Noirs	Total
Classes moyennes ^a	18 (Garrett Tallinger) (Melanie Handlon)	18 (Alexander Williams) (Stacey Marshall)	36
Classes populaires ^b	14 (Billy Yanelli) (Wendy Driver)	12 (Tyrec Taylor) (Jessica Irwin ^c)	26
Familles pauvres ^d	12 (Karl Greeley) (Katie Brindle)	14 (Harold McAllister) (Tara Carroll)	26
Échantillon total	44	44	88

Note : les noms dans chaque cellule du tableau indiquent les enfants sélectionnés pour la phase d'observation au sein des familles.

a. Les enfants de classes moyennes sont ceux qui vivent dans des ménages dans lesquels au moins l'un des parents est employé à un poste qui nécessite d'exercer des fonctions managériales importantes ou qui nécessite des compétences très complexes certifiées par un diplôme (par ex., un diplôme de l'enseignement supérieur).

b. Les enfants de classes populaires sont ceux qui vivent dans des ménages dans lesquels aucun des parents n'est employé à un poste correspondant aux emplois de classes moyennes, mais au moins l'un des parents est employé à un poste avec peu ou pas d'autorité managériale et qui ne nécessite pas de compétences très complexes certifiées par un diplôme. Cette catégorie comprend les employés de bureau de rang inférieur.

c. Une fille métisse qui a un père noir et une mère blanche.

d. Les enfants de familles pauvres sont ceux qui vivent dans des ménages dans lesquels les parents perçoivent des aides sociales et n'exercent pas un emploi de manière régulière et continue.

Les assistants de recherche et moi-même nous sommes relayés pour rendre quotidiennement visite aux familles observées, pour un total d'environ 20 visites dans chaque foyer, souvent en l'espace d'un mois³⁰. Les observations ont débordé du domicile : les enquêteurs ont suivi les enfants et les parents lorsqu'ils participaient à des activités scolaires, des services et des événements religieux, des loisirs organisés, des visites à des proches et des

30. Nous avons fait 12 à 14 observations dans les familles Handlon et Carroll avant de choisir le dispositif des 20 visites. Dans le cas d'Alexander Williams, les visites ont eu lieu sur un an. Pour observer des événements exceptionnels (par exemple, une réunion de famille), nous sommes parfois repassés après la fin des observations formelles.

rendez-vous médicaux. Les observations duraient en général trois heures, mais parfois beaucoup plus longtemps (par exemple, quand nous avons observé un enterrement en dehors de la ville, une réunion de famille exceptionnelle ou une longue sortie pour faire les magasins). Dans la plupart des cas, l'enquêteur a passé une nuit dans le foyer. Nous transportions souvent des magnétophones et nous nous référions aux bandes pour rédiger les notes d'observation. En général, il fallait compter entre 8 et 12 heures pour rédiger les notes de chaque observation à domicile d'une durée de 2 ou 3 heures. Les familles observées ont chacune été payées 350 \$, habituellement à la fin des observations.

Nous avons travaillé par équipes de trois. Un enquêteur rendait visite à une famille trois à quatre fois par semaine ; un autre, une ou deux fois par semaine ; et je m'y rendais une ou deux fois par semaine, à l'exception des deux familles pour lesquelles j'étais enquêtrice principale. La composition des équipes de recherche variait en fonction de la race de la famille. Deux étudiants blancs de deuxième cycle et moi-même (une femme blanche d'âge moyen) observions les familles blanches ; pour les familles noires, les équipes comprenaient un étudiant de deuxième cycle blanc, un étudiant de deuxième cycle noir et moi-même. Toutes les équipes chargées d'observer les familles noires ayant des garçons incluaient un enquêteur noir de sexe masculin. Un enquêteur blanc de sexe masculin observait la famille pauvre où vivait le garçon blanc ; les autres enquêteurs blancs étaient des femmes. Les membres de l'équipe de recherche se réunissaient régulièrement pour discuter des familles et des thèmes d'analyse qui surgissaient.

Notre présence a modifié les dynamiques familiales, en particulier au début. Avec le temps toutefois, nous avons constaté des signes de réajustement (par exemple, les cris et les injures ont augmenté au troisième jour et de nouveau au dixième jour). Les enfants, en particulier, semblaient prendre plaisir à participer au projet. Ils ont déclaré que cela leur donnait le sentiment d'être « *spéciaux* ». Ils avaient visiblement l'air heureux de voir les enquêteurs arriver et étaient réticents à les laisser partir. Les garçons noirs de classes populaires ou populaires pauvres étaient plus à l'aise avec les enquêteurs noirs de sexe masculin qu'avec les

enquêteuses blanches, en particulier au début³¹. Dans l'ensemble toutefois, les membres de ces familles ont déclaré lors des entretiens finaux qu'ils n'avaient pas modifié leur comportement de manière significative, ou au contraire ont mentionné des changements très spécifiques (par exemple, « *la maison est devenue plus propre* »).

Des précisions sur la classe sociale

J'ai entrepris des observations de terrain en vue d'élaborer un portrait approfondi, réaliste, de la vie de famille. Bien que je me sois délibérément concentrée sur 12 familles uniquement, je voulais comparer les enfants en tenant compte du genre et de la race. Adopter les caractéristiques de différenciation très précises des études empiriques néo-marxistes et néo-wébériennes actuelles n'était pas tenable³². D'autres limites sont venues de la composition des écoles que j'ai sélectionnées. Très peu d'élèves étaient des enfants de chefs d'entreprise ou de travailleurs indépendants. J'ai décidé de me concentrer uniquement sur ceux dont les parents étaient des salariés. L'autorité exercée sur le lieu de travail et les niveaux de diplôme sont les critères les plus communément utilisés pour identifier des différences dans ce groupe hétérogène. J'ai assigné les familles aux catégories des classes populaires ou des classes moyennes en m'appuyant sur les informations détaillées que chacun des adultes salariés a fournies concernant son travail, la nature de l'institution qui l'emploie et son niveau de diplôme. J'ai aussi ajouté une catégorie traditionnellement exclue des catégorisations par classes sociales : les familles qui ne sont pas sur le marché du travail. Dans la première école que j'ai étudiée, nombre

31. Les familles ont développé des préférences, favorisant un enquêteur plutôt qu'un autre dans une équipe. Mais ces préférences n'étaient pas les mêmes d'une famille à l'autre, et les notes d'observation n'étaient pas diamétralement différentes d'un enquêteur à l'autre. Les notes se ressemblaient plus qu'elles n'étaient différentes.

32. Wright utilise 12 catégories dans son approche néo-marxiste (Erik Olin WRIGHT, *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997). Goldthorpe, un néo-wébérien, opérationnalise son modèle de classe à des niveaux d'agrégation allant de 3 à 11 catégories (Robert ERIKSON et John H. GOLDTHORPE, *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Clarendon, 1993, p. 38-39).

d'enfants faisaient partie de ménages vivant d'aides sociales. Les omettre aurait arbitrairement restreint la portée de l'étude³³.

Les trois catégories de classes sociales ainsi construites masquent des disparités internes importantes. La famille Williams (noire) et la famille Tallinger (blanche) ont des revenus très élevés, dépassant les 175 000 \$; le revenu médian chez les parents de classes moyennes était bien inférieur³⁴. Les différences de revenus dans les familles de classes moyennes n'étaient pas associées à des différences dans les méthodes éducatives. En outre, aucune autre donnée de l'étude ne montrait de divisions convaincantes au sein des classes sociales. Je considère que l'usage de ce terme unique – classes moyennes – est raisonnable.

Mise en culture concertée et pousse naturelle

Les entretiens et observations suggèrent que certains aspects cruciaux de la vie de famille forment *un ensemble cohérent*. Dans les modèles d'élevage des enfants que nous avons nommés « mise en culture concertée » et « réussite d'une pousse naturelle », trois dimensions clefs peuvent être distinguées : l'organisation du quotidien, l'usage du langage et les liens sociaux. (Les « interventions dans les institutions » et les « conséquences » sont traitées plus loin dans cet article.) Ces dimensions ne saisissent pas tous les éléments importants de la vie familiale, mais elles intègrent des aspects fondamentaux de l'élevage des enfants (tableau 2). En outre, les observations de terrain ont révélé que les comportements et activités liés à ces dimensions dominaient les rythmes de la vie familiale.

Sur le plan conceptuel, l'organisation de la vie quotidienne et l'usage du langage sont des dimensions cruciales. Celles-ci doivent toutes deux être présentes pour que la famille puisse être décrite comme mettant en œuvre un modèle d'élevage plutôt qu'un autre. Les liens sociaux sont importants, mais moins essentiels sur ce plan.

33. Ici, « pauvre » fait référence à la source (c'est-à-dire aides sociales plutôt que marché du travail) plutôt qu'au niveau des revenus. Bien que « classe inférieure » soit plus juste que « pauvre », ce terme est largement perçu comme étant péjoratif. J'aurais pu utiliser « sous-classe », mais la littérature a défini ce terme de manière racialisée.

34. Les chiffres en dollars datent de 1994-1995, sauf mention contraire. Les revenus n'ont pas été utilisés pour définir l'appartenance à une classe sociale, mais ces données sont disponibles auprès de l'auteur.

Tableau 2 – Résumé des différences entre les modèles d'élevage des enfants

Dimension observée	Modèle d'élevage	
	Mise en culture concertée	Réussite d'une pousse naturelle
Éléments clefs de chaque approche	Les parents stimulent activement et évaluent les talents, opinions et compétences de l'enfant.	Le parent prend soin de l'enfant et lui permet de grandir.
Organisation du quotidien	Les multiples activités de loisir de l'enfant sont organisées par les parents.	L'enfant « traîne », en particulier avec les membres de sa parentèle.
Usage du langage	Raisonnement/consignes. L'enfant conteste les déclarations de l'adulte. Négociations longues entre les parents et l'enfant.	Consignes. Il est rare que l'enfant remette en question ou contredise les adultes. En général, l'enfant accepte les consignes.
Liens sociaux	Liens faibles avec la famille élargie. L'enfant est souvent dans des groupes d'âges homogènes.	Liens forts avec la famille élargie. L'enfant est souvent dans des groupes d'âges hétérogènes.
Interventions dans les institutions	Critiques et interventions au nom de l'enfant. Entraînement de l'enfant pour qu'il puisse intervenir en son nom propre.	Dépendance envers les institutions. Sentiment d'impuissance et de frustration. Conflit entre les pratiques éducatives du foyer et celles de l'école.
Conséquences	Intériorisation d'un sentiment de légitimité chez l'enfant.	Intériorisation d'un sentiment de contrainte chez l'enfant.

Ces trois dimensions d'élevage des enfants étaient étroitement liées dans les habitudes quotidiennes des familles, mais il y était rarement fait référence. Faisant partie intégrante des pratiques quotidiennes, elles étaient de ce fait invisibles aux yeux des parents comme des enfants. Toutefois, ce sont des outils analytiques utiles pour comparer et distinguer les manières dont les différences liées à la classe sociale façonnent les caractéristiques de la vie de famille. J'examine à présent deux familles suivant ce triple prisme. Je « contrôle » la race et le genre, et j'observe les différences entre

les vies de deux garçons noirs – le premier issu d’une famille de classes moyennes, et le second d’une famille vivant des aides sociales. J’aurais pu me concentrer sur presque n’importe lequel des 12 enfants, mais ces deux cas me semblaient particulièrement appropriés étant donné le nombre limité d’études consacrées aux familles noires de classes moyennes, ainsi que pour discuter mon hypothèse selon laquelle la race est moins déterminante que la classe sociale dans les modèles d’élevage des enfants.

Développer Alexander Williams

Alexander Williams et ses parents vivent dans un quartier composé majoritairement de familles noires de classes moyennes. Leur maison, dotée de six chambres, est évaluée à 150 000 \$ environ³⁵. Alexander est fils unique. Ses deux parents ont grandi dans des petites villes du Sud et sont issus de familles nombreuses. Son père, un homme grand et beau, est un avocat très réputé qui gagne environ 125 000 \$ par an dans un petit cabinet spécialisé dans les affaires d’erreurs médicales. Deux semaines par mois, ses journées de travail sont très longues (de 5 h 30 à minuit environ), car il se prépare pour les procès. Les deux semaines restantes, sa journée de travail se termine vers 18 heures. Il se déplace rarement pour raisons professionnelles. La mère d’Alexander, Christina, est une femme positive, pétillante, avec des taches de rousseur et de longs cheveux noirs ondulés³⁶. Haut cadre dans une grande entreprise, elle dispose d’un bureau de direction, d’une secrétaire personnelle et a la responsabilité de filiales situées dans tout le pays. Elle essaye de limiter ses déplacements professionnels, mais au moins une fois par mois, elle doit passer une nuit hors du domicile.

35. M. et M^{me} Williams n’étaient pas d’accord au sujet de la valeur de la maison ; cette estimation est une moyenne de ce que chacun avait déclaré en 1995. Le prix de l’immobilier dans la région était inférieur, et continue de l’être aujourd’hui, à celui de bien d’autres régions du pays. La valeur de leur propriété est désormais estimée entre 175 000 \$ et 200 000 \$.

36. La mère d’Alexander se fait appeler par son nom de jeune fille, Christina Nile, au travail, mais est connue sous le nom de son mari, en tant que M^{me} Williams, à l’église. Les noms de famille de certaines autres mères diffèrent également de ceux de leurs enfants. Ici, j’ai assigné à toutes les mères les noms de famille portés par leurs enfants.

Alexander est un garçon charmant, curieux et au sourire avenant. M^{me} Williams se félicite du fait qu'Alexander semble s'intéresser à autant de choses :

Alexander est une joie. C'est un cadeau pour moi. Il est très dynamique, très curieux, aimant, c'est quelqu'un d'attentionné, qui, euh... est extraverti et qui, euh, aime vraiment être entouré d'autres personnes. Et qui aime explorer, et aime lire et... juste faire plein de choses amusantes.

L'école privée que fréquente Alexander³⁷ propose un programme d'activités extrascolaires sur place. Il est inscrit à plusieurs activités et y suit des cours de guitare et de photographie.

L'organisation du quotidien

Alexander est très occupé par ses activités pendant la semaine et les week-ends (tableau 3). Sa mère décrit leur samedi matin habituel. La journée commence tôt par une leçon de piano privée en ville, à 20 minutes de route de la maison :

La leçon commence à 8 h 15. Mais pour moi, c'est un compromis. Je suis inflexible concernant la télé du samedi matin. Je ne vois pas ce que ça apporte. Donc... disons que... euh... nous avons le choix entre rester à la maison et nous disputer le samedi matin [*Elle rit.*] ou sortir faire quelque chose de constructif. À présent, nos samedis matins sont plutôt bien remplis. Vous savez, la leçon de piano, et ensuite direction la chorale pour quelques heures. Donc, il a un emploi du temps bien rempli.

L'opposition farouche de M^{me} Williams à la télévision est liée à sa vision de ce dont Alexander a besoin pour grandir et s'épanouir. Elle est contre la passivité de la consommation télévisuelle et a le sentiment que c'est son devoir d'aider son fils à cultiver ses talents. Parfois, Alexander se plaint : « *Ma mère m'inscrit partout !* » Cependant, dans l'ensemble, il apprécie ses activités. Il dit qu'elles lui permettent de se sentir « *spécial* » et que sans elles, sa vie serait « *ennuyeuse* ». Sa perception du temps est intrinsèquement liée à ses activités : il se sent déboussolé quand sa journée n'est pas

37. J'ai recruté la famille Williams par le biais des réseaux sociaux après avoir échoué à mobiliser les familles noires de classes moyennes qui avaient participé aux observations en classe et à la phase d'entretien. Par conséquent, pour Alexander, je n'ai pas de données relatives aux observations dans la salle de classe ou aux réunions parents/enseignants.

Tableau 3 – La participation des garçons à des activités en dehors de l'école

Prénom/race/classe du garçon	Activités organisées par des adultes	Activités informelles
Classes moyennes		
Garrett Tallinger (blanc)	Équipe de foot Équipe de foot de compétition (avec déplacements) Équipe de baseball Équipe de basketball (été) Équipe de natation Piano Saxophone (à l'école)	Joue dans la cour avec sa fratrie Regarde la télévision Joue à des jeux vidéo sur l'ordinateur Passe la nuit chez des copains
Alexander Williams (noir)	Équipe de foot Équipe de baseball Chorale communautaire Chorale de l'église* École du dimanche Piano (Suzuki) Pièces de théâtre de l'école Guitare (à l'école)	Accès restreint à la télévision Joue occasionnellement dehors avec deux autres garçons Rend visite à des amis de l'école
Classes populaires		
Billy Yanelli (blanc)	Équipe de baseball	Regarde la télévision Rend visite à des proches Fait du vélo Joue dans la rue Joue avec les enfants du quartier
Tyrec Taylor (noir)	Équipe de football américain École religieuse pendant les vacances École du dimanche (par intermittence)	Regarde la télévision Joue dans la rue Fait du vélo avec les garçons du quartier Rend visite à des proches Va à la piscine
Familles pauvres		
Karl Greeley (blanc)	Va à la piscine Promène les chiens avec le voisin	Regarde la télévision Joue à la Nintendo Joue avec sa fratrie
Harold McAllister (noir)	Étude de la Bible chez les voisins (occasionnellement) Colonie de vacances religieuse (une semaine)	Rend visite à des proches Joue au basketball avec des enfants du quartier Regarde la télévision Regarde des vidéos
* N.D.T. : Nous avons conservé le mot <i>église</i> partout, le terme <i>church</i> étant utilisé par les catholiques comme par les protestants aux États-Unis.		

remplie. Ce malaise est évident dans l'extrait suivant des notes d'observation. La famille rentre chez elle en voiture après une soirée organisée pour la rentrée scolaire. Le lendemain matin, M^{me} Williams part en rendez-vous professionnel pour la journée et ne reviendra que tard dans la nuit. Alexander est de mauvaise humeur parce qu'il n'a rien de prévu pour le lendemain. Il veut inviter un ami, mais sa mère refuse. Il se lamente et se demande ce qu'il va faire. Sa mère lui dit laconiquement :

Tu as piano et guitare. Tu auras un peu de temps libre. [Pause] Je crois que tu vas survivre une soirée. [Alexander ne répond pas, mais a l'air furieux. Le reste du trajet se fait en silence.]

Les parents d'Alexander estiment que ses activités lui offrent un large éventail de bénéfiques, importants pour son développement. En parlant des leçons de piano d'Alexander, M. Williams note qu'en tant qu'élève de la méthode Suzuki³⁸, Alexander est déjà capable de lire une partition. Spéculant sur les bénéfiques indirects de l'apprentissage du piano pour Alexander, il dit :

Je ne vois pas comment l'adolescence ou la vie d'adulte de n'importe quel enfant pourrait ne pas être améliorée par le fait de savoir qui était Beethoven. Et ça, c'est du Bach ou du Mozart? Je ne sais pas faire la différence entre les deux! Je ne fais pas la différence entre le baroque et le classique, mais lui, il le sait. Comment est-ce que ça ne peut pas être un atout pour sa vie future? Je suis convaincu que cette richesse fera de lui une meilleure personne, un meilleur citoyen, un meilleur mari, un meilleur père, et à coup sûr, un meilleur élève.

M^{me} Williams considère que la musique permet à son fils de développer sa « *confiance en lui* » et son « *assurance* ». Pendant les entretiens ou lors de conversations informelles, elle met l'accent sur « *l'ouverture* ». Selon elle, il en va de sa responsabilité d'élargir les horizons d'Alexander. Les activités enfantines sont un terrain d'apprentissage pour des compétences essentielles dans la vie :

Le sport est un excellent moyen d'apprendre à être compétitif. Apprendre à accepter la défaite, vous voyez. Apprendre à gagner, vous savez, avec grâce. Cela lui donne également l'occasion d'apprendre le leadership et à jouer en équipe... Le sport est vraiment un excellent outil d'apprentissage.

38. La méthode Suzuki requiert une lourde charge de travail. Les élèves doivent écouter de la musique environ une heure par jour. Par ailleurs, les parents et les enfants doivent s'entraîner tous les jours et assister à toutes les leçons ensemble.

Le planning d'Alexander change constamment ; certaines activités prennent fin quand d'autres commencent. Comme les calendriers des activités sportives et des matchs ne sont pas publiés avant le début de la nouvelle saison, il est souvent impossible de s'organiser. Étant donné le nombre impressionnant d'activités d'Alexander, des événements se chevauchent inévitablement. Certaines activités, bien qu'éphémères, prennent énormément de temps. Dans le cas de la pièce de théâtre de l'école, par exemple, Alexander doit participer, la semaine précédant la première, à trois répétitions en soirée. En outre, la famille Williams a une préoccupation supplémentaire lorsqu'elle choisit les activités : l'équilibre racial du groupe. M^{me} Williams préfère qu'Alexander ne soit pas le seul enfant noir à participer aux activités. En général, un ou deux autres garçons noirs font partie de ces groupes, mais la majorité des enfants sont blancs et les activités ont lieu dans des quartiers résidentiels majoritairement blancs. Alexander fait toutefois partie de la chorale des jeunes de son église et va à l'école du dimanche, des activités auxquelles tous les participants sont noirs.

La compétition est au cœur de nombreuses activités. Par exemple, Alexander doit passer une audition pour son monologue dans la pièce de théâtre de l'école. De même, les parents comme les enfants comprennent que faire partie des équipes de sport « A », « B » ou « All-Star³⁹ » indique des niveaux de compétences différents. Comme d'autres enfants de classes moyennes participants à cette recherche, Alexander semble apprécier le fait de se produire devant un public. Selon une note de terrain, après son solo lors d'un spectacle musical joué devant plus de 200 personnes, il semblait « *maître de lui-même, satisfait, conscient de l'attention dont il fait l'objet* ».

Les engagements pris par Alexander n'occupent pas tout son temps libre. Néanmoins, sa vie est définie par une série de dates butoirs et de plannings générés par une série d'activités qui sont organisées et contrôlées par des adultes plutôt que par des enfants. Ni ses parents ni lui-même ne considèrent cela comme pesant.

39. N.D.T. : Les lycées américains ont des équipes sportives A, B (souvent appelées « *varsity* » et « *junior varsity* ») et All-Star qui jouent dans des championnats hiérarchisés, l'appartenance à ces équipes pouvant avoir des incidences sur les admissions à l'université.

L'usage du langage

Comme d'autres familles de classes moyennes, la famille Williams se lance souvent dans des conversations qui valorisent le raisonnement et la négociation. Un extrait d'une note d'observation (qui décrit un échange entre Alexander et sa mère pendant un trajet retour en voiture après le centre aéré, en été) illustre le type de questions ciblées que les parents de classes moyennes posent à leurs enfants. M^{me} Williams ne sollicite pas simplement des informations, elle donne également à Alexander l'occasion de développer et d'entraîner ses compétences verbales, y compris comment résumer, éclaircir et préciser des informations :

Au volant de la voiture, [M^{me} Williams] demande à Alex : « Alors, comment s'est passée ta journée ? »

Alex : « Ça va. J'ai mangé des hot dogs aujourd'hui, mais ils étaient carbonisés ! Ils étaient tout noirs ! »

Sa mère : « Oh, super. Tu n'aurais pas dû en manger. »

Alex : « Ils n'étaient pas *tous* cramés, seulement la moitié. Les autres étaient normaux. »

Sa mère : « Oh, d'accord. C'était quoi ce jeu auquel vous jouiez ce matin ? ... »

Alex : « C'était "Qu'es-tu fait ?" »

Sa mère : « Comment on y joue ? »

Alexander décrit le jeu dans les détails ; l'enquêteur ne suit pas vraiment. La mère pose des questions à Alex tout au long de son explication, qu'elle ponctue par des « Ah, je vois » lorsqu'il répond. Elle lui demande de parler d'un autre jeu auquel elle les a vus jouer ; il explique de nouveau. Elle continue à le solliciter et à l'encourager avec des petits goussements au fur et à mesure qu'il raconte.

L'intérêt vis-à-vis des activités des enfants conduit souvent à des négociations sur des sujets de la vie domestique de moindre importance. Pendant ce même trajet en voiture, M^{me} Williams essaye d'ajuster le menu du dîner pour que celui-ci convienne à Alexander :

Alexander dit : « Je n'ai pas envie de manger des hot dogs ce soir. »

Sa mère : « Ah bon ? Parce que tu en as mangé ce midi. »

Alexander acquiesce de la tête.

Sa mère : « Bon, je peux préparer autre chose et garder les hot dogs pour demain soir. »

Alex : « Mais je ne veux pas non plus de côtelettes de porc. »

Sa mère : « Eh bien, Alexander, il faut bien qu'on mange quelque chose. Pourquoi est-ce que tu n'as pas pris de hamburgers aujourd'hui? »

Alex : « Il n'y en a plus au snack. »

Sa mère demande à Alexander s'il va bien, s'il veut un goûter. Alexander dit que ça va. La mère lui demande s'il est sûr qu'il ne veut pas un paquet de chips.

Tous les parents de classes moyennes ne sont pas aussi attentifs aux besoins de leurs enfants que cette mère, et aucun d'entre eux n'est prêt à négocier *en toutes circonstances*. Toutefois, un schéma général basé sur le raisonnement et la négociation est courant.

Les liens sociaux

M. et M^{me} Williams considèrent qu'ils sont très proches de leur famille élargie. Comme les parents vieillissants des Williams habitent dans le Sud, il faut prendre l'avion pour leur rendre visite. M^{me} Williams emmène Alexander avec elle voir ses grands-parents deux fois par an. Elle appelle ses parents au moins une fois par semaine, et également ses frères et sœurs plusieurs fois par semaine. M. Williams discute régulièrement avec sa mère au téléphone (il a moins de contacts avec le compagnon de sa mère). Il mentionne aussi avec fierté sa nièce, dont il aide à financer les études dans une université prestigieuse de la Ivy League⁴⁰.

Les interactions avec ses cousins ne font d'ordinaire pas partie des loisirs d'Alexander. (Comme je l'explique plus bas, les autres enfants de classes moyennes ne voient pas leurs cousins régulièrement non plus, même lorsqu'ils habitent à proximité.) Il ne joue pas non plus souvent avec des enfants du quartier. Les grandes maisons de la rue où habite la famille Williams sont principalement occupées par des couples sans enfant. La plupart des camarades de jeu d'Alexander sont dans sa classe ou sont inscrits aux mêmes activités encadrées. Étant donné que la majeure partie des activités scolaires, religieuses et autres sont pensées en fonction de l'âge (et parfois du genre) des participants, Alexander interagit presque exclusivement avec des enfants de son âge, généralement

40. N.D.T. : L'Ivy League est un groupe de huit universités dont le statut est équivalent à celui des grandes écoles en France.

des garçons. Les activités encadrées par les adultes définissent donc les contours de sa vie sociale.

M. et M^{me} Williams sont conscients du fait qu'ils allouent une part considérable de leur temps aux activités d'Alexander. Ce qu'ils mettent en avant cependant, c'est le temps qu'ils *préservent*. Ils font référence aux activités auxquelles la famille a choisi de *ne pas* participer (par exemple le football de compétition, qui nécessite beaucoup de déplacements).

Résumé

Dans l'ensemble, les parents d'Alexander mettent en œuvre une mise en culture concertée. Ils stimulent le développement de leur enfant par le biais d'activités musicales, à l'église, d'activités sportives et des études. Ils discutent longtemps avec lui, lui demandant ses opinions et encourageant ses idées. Leur approche implique des dépenses directes considérables (par exemple, le coût des leçons et du matériel) et d'importantes dépenses indirectes (par exemple, le fait de devoir prendre des congés, d'assurer les trajets en voiture pour aller aux entraînements, ou de renoncer à des activités de loisir pour adultes). Même si M. et M^{me} Williams reconnaissent l'importance de la famille élargie, Alexander passe relativement peu de temps avec ses proches. Ses interactions sociales ont presque exclusivement lieu avec des enfants de son âge et avec des adultes. Les nombreuses activités d'Alexander façonnent profondément l'organisation du quotidien de la famille. Le temps de loisir des deux parents s'adapte aux contraintes de leur fils. M. et M^{me} Williams pensent que les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour Alexander lui permettront d'avoir toutes les chances de mener une vie heureuse et réussie. Ils ne peuvent envisager de ne pas investir une grande quantité de temps et d'énergie dans la vie de leur fils. Toutefois, comme je l'explique dans la section suivante, qui s'intéresse à la vie d'un garçon noir issu d'une famille pauvre, d'autres parents ont un point de vue différent.

Soutenir la pousse naturelle d'Harold McAllister

Harold McAllister, un garçon trapu et de forte corpulence, avec un grand sourire, est issu d'une famille noire pauvre. Il vit avec sa mère et sa sœur Alexis, âgée de 8 ans, dans un grand appartement. Deux cousins y passent souvent la nuit. La sœur et le frère d'Harold, âgés de 16 et 18 ans respectivement, habitent en général chez leur grand-mère, mais ils vivent aussi parfois dans l'appartement des McAllister. M^{me} McAllister, diplômée du secondaire, dépend des aides sociales. Hank, le père d'Harold et d'Alexis, est mécanicien. M^{me} McAllister et lui ne se sont jamais mariés. Il rend visite régulièrement à la famille (parfois toutes les semaines) ; il passe après le travail pour regarder la télévision ou faire une sieste. Harold (mais pas Alexis) traverse parfois la ville en bus pour passer le week-end avec Hank.

L'appartement des McAllister est situé dans un ensemble de logements sociaux proche d'une rue animée. Cet ensemble immobilier est constitué de rangées de bâtiments en briques d'un ou deux étages. Les bâtiments, des blocs marron, sont dotés de petites cours délimitées par du béton et des palissades en bois. D'immenses éclairages sont accrochés aux angles des bâtiments, et de larges trottoirs en béton traversent les espaces entre les unités. Le sol est nu à bien des endroits, des papiers d'emballage et des morceaux de verre jonchent le sol.

À l'intérieur de l'appartement, l'atmosphère est joyeuse et animée ; les membres de la famille et les proches y partagent le même quotidien. M^{me} McAllister évoque, avec mépris, les mères toxicomanes ou alcooliques qui ne « *s'occupent pas* » de leurs enfants. De fait, l'année précédente, M^{me} McAllister a appelé les services de protection de l'enfance pour signaler que sa sœur jumelle, cocainomane, faisait preuve de négligence vis-à-vis de ses enfants. M^{me} McAllister est pleinement engagée dans la vie des filles de sa jumelle. Ses deux neveux passent aussi fréquemment du temps chez elle. Dans l'ensemble, elle considère être une mère capable qui prend soin de ses enfants et de sa famille élargie.

L'organisation du quotidien

La plus grande partie de la vie d'Harold et de celles des membres de sa famille tourne autour du foyer. Les habitants des

logements sociaux s'assoient souvent dehors dans des chaises de jardin ou sur le perron, pour boire de la bière, discuter et regarder les enfants jouer. En été, les fenêtres restent souvent ouvertes, ce qui permet aux courants d'air de traverser les maisons et fournit aux habitants des postes d'observation depuis lesquels ils peuvent surveiller le quartier. Devant la maison des McAllister, un grand arbre feuillu offre une ombre bienvenue durant la chaleur estivale.

Harold adore le sport. Il aime tout particulièrement le basketball, mais il apprécie aussi le football américain et suit de près les sports professionnels diffusés à la télévision. L'après-midi, en général, il reste à l'intérieur pour regarder la télévision ou il joue dehors à un sport de ballon. Avec ses cousins et ses voisins, ils se font des passes d'un ballon de football américain, et il organise des matchs de basketball improvisés. Parfois, ses amis et lui utilisent un panier de basket nu, rouillé, accroché à un poteau téléphonique du quartier ; à d'autres moments, ils suspendent une vieille caquette en plastique bleu qui devient un panier de basket rudimentaire. L'un des obstacles à la pratique sportive est malgré tout le manque d'équipement. Remplacer les ballons coûte cher, en particulier à cause de la vitesse à laquelle ils disparaissent – le vol du matériel de jeu des enfants, y compris des ballons et des vélos, est un problème récurrent. Lors d'une observation de terrain, Harold demande à sa mère si elle sait où se trouve le ballon. Elle répond avec un certain agacement : « *Ils ont volé le ballon bleu et jaune, et ils ont volé le ballon vert, et ils ont volé l'autre ballon.* »

La chasse aux ballons fait partie intégrante des occupations d'Harold pendant son temps libre. Un jour de juin, alors que la température avoisine les 30 °C, et l'humidité 80 %, Harold et son cousin Tyrice (et un enquêteur) errent dans la cité pendant une heure environ, en quête d'un ballon de basket :

On va vers l'autre côté de la cité. En chemin... on passe devant quatre gars assis sur des marches. Ils ont entre 9 et 13 ans. Le son de leur radio est à fond. Deux d'entre eux sont très concentrés sur la réparation d'un pneu de vélo à plat. Les deux autres sont en train de faire des dribbles avec un ballon de basket.

Harold : « Yo! Ça va les gars? »

Groupe : « Quoi de neuf, Har? » « Ça va? » « Yo! »

Ils ont continué à réparer le pneu et à dribbler. En descendant la colline, Harold a demandé : « Yo, je pourrais emprunter votre ballon ? »

Le garçon a répondu, en levant les yeux du pneu, « Nan, mec. Vous pourriez le perdre. »

Harold, Tyrice et l'enquêteur marchent jusqu'à un autre endroit de la cité, vers un terrain de basket improvisé où ils espèrent tomber sur un match en cours :

Pas de chance. Harold entre dans un appartement situé directement en face du terrain improvisé. La porte était ouverte. Harold revient. « Pas de ballon. Je crois que j'veais rentrer alors. »

Le rythme de vie d'Harold et de ses amis fluctue en fonction des intérêts des enfants et des obligations familiales. Le jour de la quête du ballon de basket, par exemple, après avoir passé du temps à écouter de la musique et à regarder des cartes de baseball, les enfants se joignent à une bataille d'eau initiée par Tyrice. C'est un jeu animé, plein de rires et de tentatives pour mouiller les adultes aux alentours (contre leur volonté). Quand l'agitation retombe, les enfants demandent de l'argent à leur mère, ils en reçoivent et se rendent ensuite dans une épicerie pour acheter des chips et du soda. Ils discutent avec un autre jeune garçon et rentrent tranquillement à l'appartement en mangeant. Une autre après-midi, presque deux semaines après, les enfants – Harold, deux de ses cousins et deux enfants du quartier – et l'enquêteur jouent au basketball sur un terrain improvisé dans la rue (avec le ballon de basket de l'enquêteur). Tandis qu'Harold fait rebondir le ballon, des enfants du quartier de tous âges rejoignent le terrain.

Ainsi, la vie d'Harold est plus fluide et plus dirigée par l'enfant que celle d'Alexander Williams. Le rythme de la journée n'est pas tant planifié que changeant, au gré des intérêts et des activités de l'enfant. Les parents interviennent dans certains domaines précis, tels que l'hygiène personnelle, les repas ou les tâches ménagères occasionnelles, mais ne dirigent pas ni ne surveillent en permanence les activités de loisir de leurs enfants. De plus, les activités de loisir d'Harold et des autres enfants de classes populaires ou de familles pauvres requièrent de leur part de développer un éventail de compétences afin d'interagir avec des enfants beaucoup plus âgés ou plus jeunes, ainsi qu'avec des voisins et des proches.

L'usage du langage

La vie dans les familles de classes populaires ou dans les familles pauvres de l'étude se déroule sans heurts, sans qu'il soit nécessaire d'avoir des discussions prolongées. Le nombre de conversations varie, mais dans l'ensemble, elles sont beaucoup moins nombreuses que dans les foyers de classes moyennes⁴¹. M^{me} McAllister fait des blagues avec les enfants et discute de ce qui passe à la télévision. Mais elle ne semble pas nourrir la conversation en posant des questions aux enfants ou en les sollicitant. Ses remarques sont souvent concises et directes. Par exemple, elle organise l'usage de l'unique salle de bains de l'appartement en utilisant des consignes qui tiennent en un seul mot. Elle envoie les enfants faire leur toilette (il y a presque toujours au moins quatre enfants en même temps chez elle) en pointant du doigt un enfant, en prononçant un seul mot, « *bathroom* », et en lui tendant une serviette de bain. Sans un mot, l'enfant désigné se lève et se dirige vers la salle de bains pour prendre sa douche.

De la même façon, bien que M^{me} McAllister écoute les enfants lorsqu'ils se plaignent de l'école, elle ne les relance pas et ne cherche pas à obtenir de détails, comme M^{me} Williams le ferait. Par exemple, au début de la nouvelle année scolaire, lorsque je demande à Harold ce qu'il pense de son institutrice, il me répond qu'elle est « *méchante* » et qu'« *elle ment* ». M^{me} McAllister, qui fait la vaisselle, écoute son fils, mais ne l'encourage pas à étayer son opinion sur sa nouvelle institutrice en fournissant d'autres exemples, elle n'exprime pas non plus d'inquiétudes personnelles. Au lieu de cela, elle pose une question au sujet de l'instituteur de l'année précédente : « *C'était quoi le nom de cet instituteur ?* » Harold dit : « *M. Lindsey ?* » Elle dit : « *Non, l'autre.* » Il dit : « *M. Terrene.* » M^{me} McAllister sourit et dit : « *Ouais. Je l'aimais bien.* » Contrairement à la mère d'Alexander, elle semble satisfaite de ce bref échange d'informations.

41. Hart and Risley ont noté une différence similaire dans les modèles de langage. Dans leur échantillon, à 3 ans environ, les enfants de parents salariés et/ou exerçant une profession libérale ont un vocabulaire plus riche et prononcent plus d'énoncés par heure que les enfants du même âge de parents vivant d'aides sociales (Betty HART et Todd RISLEY, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Paul Brooks, 1995).

Les liens sociaux

Les enfants, en particulier les garçons, jouent souvent dehors. Le nombre de partenaires de jeux potentiels dans le monde d'Harold est largement plus élevé que dans le quartier d'Alexander. Lorsqu'une enquêtrice décide de faire un décompte, elle recense 40 enfants en âge d'aller à l'école primaire dans les immeubles d'appartements attenants. Compte tenu du nombre d'enfants présents dans son environnement, Harold pourrait choisir de jouer uniquement avec ceux de son âge. Pourtant, il fréquente souvent des enfants beaucoup plus âgés ou beaucoup plus jeunes, ainsi que ses cousins (qui ont à peu près le même âge).

La famille McAllister, comme d'autres familles de classes populaires ou d'autres familles pauvres, est au cœur d'un cercle familial étendu. Comme signalé précédemment, le frère et la sœur aînés d'Harold ainsi que ses deux cousins passent souvent la nuit chez les McAllister. Les fêtes telles que les anniversaires rassemblent presque exclusivement des membres de la famille. Les invités ne sont pas, comme dans les familles de classes moyennes, des camarades d'école ou d'activités encadrées. Les anniversaires sont célébrés avec enthousiasme, avec un gâteau et des plats particuliers pour marquer l'occasion ; cependant, aucun cadeau n'est offert. De même, à Noël, la maison d'Harold est décorée d'un sapin et il y a de la nourriture de fête, mais aucun cadeau. À ces occasions et lors d'autres réunions de famille, les enfants plus âgés s'occupent de leur plein gré des plus jeunes : Harold joue avec sa nièce de 16 mois, et ses cousins portent les nourrissons.

L'importance des liens familiaux et la nature contingente de la vie dans le monde des McAllister apparaissent clairement dans la réponse que formule Alexis lorsqu'on lui demande ce qu'elle ferait si on lui offrait un million de dollars :

Oh là là ! J'achèterais pour mon frère, ma sœur, mon oncle, ma tante, mes nièces, et mes neveux, et mon papi, et ma mamie, et ma maman, et mon papa, et mes amis, pas mes amis, mais surtout ma meilleure amie, je leur achèterais à tous des vêtements... et des baskets. Et j'achèterais de la nourriture, et j'achèterais de la nourriture pour maman, et j'achèterais des cadeaux d'anniversaire pour mes frères et mes sœurs.

Résumé

Dans un environnement dans lequel tout le monde – y compris les enfants – est parfaitement conscient du manque d'argent, la famille McAllister fait au mieux. M^{me} McAllister se considère à juste titre comme une mère très capable. Elle exerce une influence positive et forte sur les enfants dont elle s'occupe. Néanmoins, le contraste avec M^{me} Williams est frappant. M^{me} McAllister ne semble pas penser que les opinions d'Harold doivent être cultivées et développées. Elle établit, comme la plupart des parents de classes populaires ou de familles pauvres, des frontières claires et fermes entre les adultes et les enfants. Les adultes donnent des consignes aux enfants. Ils laissent aux enfants la liberté de jouer de manière informelle à moins que leur aide ne soit requise pour des tâches ménagères. Les réseaux de la famille élargie sont considérés comme importants et fiables.

L'intersection de la race et de la classe dans la vie familiale

Je m'attendais à ce que la race structure de manière déterminante les emplois du temps quotidiens des enfants, mais cela n'a pas été manifeste⁴². Cela ne signifie pas que la race est sans importance. Les parents noirs font particulièrement attention à la vie de leurs enfants en dehors du foyer pour repérer les signes de problèmes liés au racisme⁴³. Les pères noirs de classes moyennes, en particulier, avaient tendance à insister sur le fait qu'il était fondamental que leurs fils comprennent « ce que cela signifie d'être un homme noir dans cette société⁴⁴ ». M. Williams, pour résumer la manière dont sa femme et lui guident Alexander, déclare :

42. Voir aussi Dalton CONLEY, *Being Black, Living in the Red: Race, Wealth, and Social Policy in America*, Berkeley, University of California Press, 1999; Mary PATTILLO-MCCOY, *Black Picket Fences: Privilege and Peril among the Black Middle-Class*, Chicago, University of Chicago Press, 1999.

43. Cette section se concentre principalement sur les préoccupations des parents noirs. Les blancs, bien sûr, tirent aussi des avantages des questions liées à la race, comme la répartition des familles blanches pauvres dans des quartiers populaires plutôt que leur concentration dans des environnements à la densité élevée avec d'autres familles pauvres (voir Douglas MASSEY et Nancy DENTON, *American Apartheid*, Cambridge, Harvard University Press, 1993).

44. Jennifer L. HOCHSCHILD, *Facing Up to The American Dream*, Princeton, Princeton University Press, 1995.

[Nous essayons de] lui faire comprendre que malheureusement la race est la question la plus fondamentale de notre vie nationale. Ce que je veux dire, c'est que les gens regardent d'autres personnes et ce qu'ils voient d'abord, c'est une couleur. Mais ça ne va pas définir qui il est. Il fera de son mieux. Il réussira dans la vie, malgré le racisme. Et je crois qu'il vit sa vie de cette manière.

Les parents d'Alexander sont parfaitement conscients des enjeux liés à la race dans sa vie. Cependant, tous deux sont catégoriques quant au fait que la race ne doit pas être utilisée comme « *une excuse* » pour ne pas faire tout son possible pour réussir. M. Williams l'exprime ainsi :

Je lui explique quelles sont les conséquences de la race sur ma propre vie en tant qu'avocat et je lui explique quelle influence aura la race sur sa vie. Le principal enseignement qu'il tire de ces discussions est qu'il ne doit jamais utiliser les discriminations comme prétexte pour ne pas faire de son mieux.

Jusqu'à-là, Alexander a été peu confronté à des situations de racisme flagrant, comme sa mère le note :

Ça ne s'est pas produit très souvent. Ce que je veux dire, c'est que ces situations se comptent sur les doigts d'une main.

Malgré tout, M^{me} Williams relate avec une peine visible un incident ayant eu lieu lors d'une fête d'anniversaire à laquelle Alexander était invité quand il était en maternelle. Les grands-parents de l'enfant qui fêtait son anniversaire ont demandé à maintes reprises : « *Qui est ce garçon ?* », et se sont exclamés : « *Il est tellement foncé !* » Ce type d'expérience a renforcé la détermination des Williams à toujours faire preuve de « *prudence* » :

Nous n'avons jamais été, euh, le genre de parents qui déposent leur enfant n'importe où. Nous l'avons toujours accompagné. Et aujourd'hui encore, je l'accompagne et, à l'école le matin, je vérifie que tout va bien. L'environnement scolaire, nous le surveillons de très près.

Les parents d'Alexander ne sont pas tous les deux aussi optimistes concernant l'égalité des chances sur le plan racial dans ce pays. M^{me} Williams est convaincue que son mari ne devrait pas exprimer son pessimisme, surtout tant qu'Alexander est encore jeune. M. Williams se plaint du fait que cela signifie qu'il doit « *faire attention* » à ce qu'il dit à Alexander concernant les relations interraciales. Néanmoins, les deux parents s'accordent sur la nécessité d'être vigilants concernant d'éventuels problèmes de

racisme auxquels Alexander pourrait être confronté. D'autres parents noirs ont signalé avoir été victimes de préjugés raciaux et ont exprimé ce même engagement à être vigilant.

Les problèmes liés au fait de grandir en tant que personne noire de sexe masculin dans cette société marquent la vie d'Alexander d'une façon qui n'a pas d'équivalent parmi ses pairs blancs de sexe masculin de classes moyennes. Néanmoins, en CM1, rien n'indique que les expériences de ségrégation raciale ont marqué de leur empreinte la vie d'Alexander de la manière dont elles pourraient le faire quand il grandira. S'agissant du nombre et du type d'activités auxquelles il participe, sa vie est très semblable à celle de son homologue blanc, Garrett Tallinger (voir tableau 3). Le nombre d'activités encadrées par les adultes auxquels les garçons sont inscrits, le rythme effréné de la vie familiale ainsi que l'accent mis sur le raisonnement dans les négociations parents/enfants montrent clairement que les deux couples de parents sont pleinement engagés en faveur d'une stratégie de mise en culture concertée. De même, les assistants de recherche et moi-même n'avons pas constaté de différences notoires dans la manière dont les parents blancs et les parents noirs de classes populaires ou de familles pauvres socialisent leurs enfants.

D'aucuns⁴⁵ ont constaté qu'au collège et au lycée, les groupes de pairs se constituent en établissant des distinctions raciales strictes, un trait qui n'est pas apparent chez les enfants de CE2 et de CM1 participant à cette étude (mais parfois observé chez leurs frères et sœurs plus âgés). Dans la lignée de Tatum⁴⁶, j'attribue cela à l'âge relativement jeune des enfants⁴⁷. En résumé, dans la société au sens large, des aspects clefs du quotidien sont caractérisés par la ségrégation et les discriminations raciales. Toutefois, s'agissant de l'inscription à des activités encadrées, de l'usage du langage et des liens sociaux, les différences les plus importantes que nous avons observées entre les familles sont liées aux classes sociales, et non aux groupes raciaux.

45. Signithia FORDHAM et John U. OGBU, "Black Students' School Success: Coping with the 'Burden of Acting White'", *The Urban Review*, n° 18, 1986, p. 176-206.

46. Beverly Daniel TATUM, *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversations about Race*, New York, Basic Books, 1997, p. 52.

47. Voir aussi "Race in America", *The New York Times*, 25 juin 2000, p. 1.

Les différences de pratiques culturelles au sein de l'ensemble de l'échantillon

Les modèles observés dans les familles Williams et McAllister ont été observés dans d'autres familles du sous-échantillon de 12 familles et de l'échantillon plus large des 88 enfants. Le plus souvent, ils confirment des modèles établis dans la littérature spécialisée. Ces derniers mettent l'accent non seulement sur le temps consacré à certaines activités, mais également sur la qualité de la vie familiale et la manière dont différents éléments essentiels de l'élevage des enfants sont liés entre eux.

L'organisation du quotidien

Dans toute l'étude, le rythme de la vie familiale diffère en fonction de la classe sociale. Les enfants de classes populaires ou de familles pauvres passent la majeure partie de leur temps libre à jouer de manière informelle; les enfants de classes moyennes participent à de nombreuses activités encadrées par les adultes, conçues pour développer leurs talents et intérêts individuels. Pour les 88 enfants, j'ai calculé une moyenne du nombre d'activités structurées et organisées par des adultes les plus répandues⁴⁸, en me fondant sur les réponses formulées par les parents durant l'entretien⁴⁹. Les enfants de classes moyennes ont en moyenne 4,9 activités (N = 36), les enfants de classes populaires 2,5 activités

48. Les activités codées en tant qu'« encadrées » sont les scouts/brownies (nom des scouts pour les filles), cours de musique, tout type de cours de sport (par ex., gymnastique, karaté), tout type de sport organisé en ligue (par ex., la Little League de baseball), cours de danse, chorale, cours de religion (en excluant les écoles primaires confessionnelles), cours d'arts plastiques et de travaux manuels, et tout cours ayant lieu dans un centre d'activités.

49. Comme d'autres études l'ont montré, les mères de mon échantillon sont bien mieux informées que les pères sur le quotidien de leurs enfants et passent plus de temps à s'occuper d'eux (Ann C. CROUTER, Heather HELMS-ERIKSON, Kimberly UPDEGRAFF, Susan M. McHALE, "Conditions Underlying Parents' Knowledge about Children's Daily Lives in Middle Childhood: Between – and within – Family Comparisons", *Child Development*, n° 70, 1999, p. 246-259; Shona M. THOMPSON, *Mother's Taxi: Sport and Women's Labor*, Albany, SUNY Press, 1999). Les observations dans les familles ont montré que les pères jouaient toutefois un rôle très important dans les dynamiques familiales, notamment en contribuant par le rire et l'humour (Annette LAREAU, "My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Issues in Studying Fathers", *Qualitative Sociology*, n° 23, 2000, p. 407-433).

en moyenne (N = 26), et les enfants de familles pauvres 1,5 activité en moyenne⁵⁰ (N = 26). Les enfants noirs de classes moyennes font légèrement plus d'activités que les enfants blancs de mêmes classes, principalement parce qu'ils participent davantage à des activités organisées par leur église, avec en moyenne 5,2 activités (N = 18), contre 4,6 activités pour les enfants blancs (N = 18). La différence en fonction de la race est très mince dans le groupe de classes populaires (2,8 activités pour les enfants noirs [N = 12], contre 2,3 pour les enfants blancs [N = 14]) et dans le groupe de familles pauvres (1,6 activité pour les enfants noirs [N = 14] et 1,4 pour les enfants blancs [N = 12]). Les garçons de classes moyennes sont inscrits à quelques activités de plus que les filles de mêmes classes (5,1 contre 4,7, N = 18 pour les deux), mais cette moyenne ne connaît pas de variation due au genre dans les autres classes sociales. En revanche, c'est le cas pour le type d'activité. Les filles ont tendance à faire de la danse, de la musique, à faire partie des scouts/brownies et à moins pratiquer d'activités sportives. Le fait que les activités diffèrent en fonction de la classe sociale correspond à d'autres observations plus anciennes⁵¹. Les récentes recherches de Hofferth et Sandberg⁵² fondées sur un échantillon national représentatif suggèrent que le nombre d'activités encadrées auxquelles les enfants participent augmente en fonction du

50. Certaines données sont absentes. La liste des activités était tellement longue que parfois nous l'avons raccourcie pour gagner du temps (toutefois, nous avons toujours demandé aux répondants s'il y avait certaines activités auxquelles leurs enfants avaient participé qui n'étaient pas mentionnées dans la liste). En moyenne, les parents de classes moyennes n'étaient pas interrogés concernant 2,5 des 20 éléments environ contenus dans la liste; les parents de classes populaires n'ont pas été interrogés au sujet de 3 éléments; et les parents de familles pauvres n'ont pas été interrogés au sujet de 2 éléments. Puisque l'échantillon n'est pas aléatoire, les procédures déductives ne s'appliquent pas. À la demande d'un réviseur, j'ai mené un test de Scheffe *post hoc* des différences de groupes et je n'ai pas trouvé de différences significatives (à l'échelle $p < .001$) entre les enfants de classes moyennes et les enfants de classes populaires ou de familles pauvres. La différence entre les enfants de classes populaires et les enfants de familles pauvres n'est pas significative (à l'échelle $p < .05$). Statistiquement, les différences significatives ne se produisent pas entre les groupes raciaux ou par genres; il n'y a pas non plus d'interactions significatives entre la race ou le genre et la classe.

51. Elliott MEDRICH, Judith ROIZEN, Victor RUBIN et Stuart BUCKLEY, *The Serious Business of Growing Up*, Berkeley, University of California Press, 1982.

52. S. HOFFERTH et J. SANDBERG, "Changes in American Children's Time, 1981-1997", art. cité; S. HOFFERTH et J. SANDBERG, "How American Children Spend Their Time", art. cité.

niveau d'études des parents et que la participation des enfants à de telles activités a augmenté au cours des dernières décennies.

Le coût en dollars des activités encadrées pour les enfants est significatif, en particulier lorsqu'il y a plusieurs enfants dans la famille. Les dépenses comprennent le salaire des encadrants et des enseignants qui assurent les cours, l'achat d'uniformes et de tenues de spectacle, les frais d'inscription aux tournois, le coût des trajets, des nuits d'hôtel et des repas liés aux séjours pour y participer. Les camps de vacances sont également onéreux. À ma demande, les Tallinger ont calculé le coût des activités encadrées de Garrett. Le montant total dépassait les 4 000 \$ par an. Les dépenses des parents pour la participation des enfants à un seul sport (par exemple, le hockey), évoquées dans des rapports récents, sont tout aussi élevées⁵³. Les activités des enfants nécessitent de dépenser du temps et de l'argent, préemptant le temps libre, limité, des parents.

L'étude a également mis au jour des différences entre les enfants en matière de temps passé à participer à des activités encadrées par des adultes. Prenons l'emploi du temps de Melanie Handlon, une fille blanche de classes moyennes en CM1 (voir tableau 4). Entre le 8 et le 24 décembre, Melanie a un cours de piano tous les lundis, les scouts féminines tous les jeudis, un événement spécial des scouts un lundi soir, une représentation d'une comédie musicale de Noël un mardi soir, deux rendez-vous chez l'orthodontiste, cinq répétitions exceptionnelles pour le concours de Noël de l'église et les obligations habituelles du dimanche (un service religieux tôt le matin, l'école du dimanche et la chorale des jeunes). Chaque jour après l'école, elle passe plusieurs heures à peiner sur ses devoirs, sous la houlette de sa mère, qui l'accompagne d'exercice en exercice. La quantité de temps passé par Melanie dans des situations où ses mouvements sont contrôlés par des adultes est caractéristique des enfants de classes moyennes observés dans la recherche.

L'emploi du temps de Katie Brindle, une fille blanche en CM1 issue d'une famille pauvre, contraste fortement avec celui

53. James SCHEMBARI, "Practice Makes Perfect (and Poorer Parents)", *The New York Times*, 27 janvier 2002, p. 11.

Tableau 4 – La participation des filles à des activités en dehors de l'école

Nom/race/classe de la fille	Activités organisées par des adultes	Activités informelles
Classes moyennes		
Melanie Handlon (blanche)	Scouts Piano École du dimanche Temple Concours spectacle de l'église Violon (à l'école) Équipe de softball	Accès limité à la télévision Joue dehors avec les enfants du quartier Prépare des petits gâteaux avec sa mère Nage (ne fait pas partie de l'équipe de natation) Écoute de la musique
Stacey Marshall (noire)	Cours de gymnastique Équipes de gymnastique Église École du dimanche Chorale des jeunes	Regarde la télévision Joue dehors Rend visite à ses amis de l'école Fait du vélo
Classes populaires		
Wendy Driver (blanche)	Catéchisme (Confraternité de la doctrine chrétienne) Cours de danse Chorale de l'école	Regarde la télévision Rend visite à des proches Fait des tâches ménagères Fait du vélo Joue dans la rue Joue avec ses cousins et cousines
Jessica Irwin (père noir, mère blanche)	Temple École du dimanche Cours d'arts plastiques le samedi Orchestre de l'école	Accès limité à la télévision Lit Joue dehors avec les enfants du quartier Rend visite à des proches
Familles pauvres		
Katie Brindle (blanche)	Chorale de l'école Groupe religieux du vendredi soir (rarement)	Regarde la télévision Rend visite à des proches Joue avec ses Barbies Fait du vélo Joue avec les enfants du quartier
Tara Carroll (noire)	Temple École du dimanche	Regarde la télévision Rend visite à des proches Joue avec ses poupées Joue à la Nintendo Joue avec les enfants du quartier

de Melanie, avec un faible nombre d'activités encadrées entre le 2 et le 24 décembre. Elle chante dans la chorale de l'école. Elle doit se rendre à une répétition après l'école tous les mercredis ; elle rentre chez elle à pied, seule, après ces répétitions. De temps à autre, Katie assiste aux réunions d'un groupe de jeunes chrétiens qui se réunissent les vendredis soir (par exemple, le 3 décembre). Il convient de noter que toutes ses activités sont gratuites. Elle aurait souhaité s'inscrire à un cours de danse classique, mais le coût des cours est prohibitif. Ce que Katie a à sa disposition, c'est du temps libre non structuré. D'ordinaire, elle rentre chez elle après l'école, puis elle joue dehors avec d'autres enfants du quartier ou regarde la télévision. Elle rend aussi régulièrement visite à sa grand-mère et à ses cousins, qui vivent à quelques minutes de chez elle en bus ou en voiture. Elle passe souvent la nuit chez sa grand-mère en semaine. Dans l'ensemble, la vie de Katie tourne autour de la maison et de ses alentours. Comparée aux enfants de classes moyennes observés dans l'étude, sa vie s'écoule à un rythme nettement moins soutenu. Ce fonctionnement est caractéristique des autres familles de classes populaires ou de familles pauvres que nous avons interrogées.

En plus de ces activités, la télévision constitue une source majeure de divertissement. Tous les enfants de l'étude passent au moins une partie de leur temps libre à regarder la télévision, mais des variations apparaissent concernant les moments, les contenus et les durées de visionnage. La majorité des parents de classes moyennes interrogés considèrent la télévision comme dangereuse ou potentiellement dangereuse pour leurs enfants ; nombre d'entre eux soulignent qu'ils préfèrent que leurs enfants lisent pour se divertir. Les parents de classes moyennes établissent souvent des règles concernant le temps que leur enfant peut passer devant la télévision⁵⁴. Ces préoccupations ne sont pas apparues dans les entretiens avec les parents de classes populaires ou de familles

54. Des données récentes sur l'usage du temps suggèrent que les parents de classes moyennes sous-estiment le temps que leurs enfants passent devant la télévision (voir Sandra L. HOFFERTH, *Family Reading to Young Children: Social Desirability and Cultural Biases in Reporting*, working paper n° 005-99, 13 mai 1999, Institute for Survey Research, Center for Ethnography of Everyday Life, University of Michigan, Ann Arbor). Il n'y a pas d'écart comparable dans les données nationales pour les parents moins diplômés.

pauvres. Au contraire, M^{me} Yanelli, une mère blanche de classes populaires, se montre opposée à l'idée de limiter l'accès d'un enfant à la télévision, notant : « *Vous savez, il y a tant à apprendre de la télévision.* » Les parents de classes populaires ou de familles pauvres surveillent le contenu des programmes de télévision et interdisent certains d'entre eux à leurs enfants. Cependant, la télévision reste allumée quasiment en permanence⁵⁵.

L'usage du langage

Les différences dans l'usage du langage en fonction de la classe sociale que nous avons observées sont analogues à celles rapportées par d'autres chercheurs⁵⁶. Dans les familles de classes moyennes, les parents mettent particulièrement l'accent sur le raisonnement. Ils encouragent également leurs enfants à exprimer leur point de vue sur des sujets spécifiques. Ces parents s'appuient sur des consignes en matière de santé et de sécurité, mais pour la majeure partie des autres aspects du quotidien, ils laissent la porte ouverte à la négociation : des discussions surviennent au sujet de ce que les enfants portent le matin, de ce qu'ils mangent, de l'endroit où ils s'assoient et de la manière dont ils passent leur temps. Cependant, les enfants de classes moyennes ne sont pas aussi bavards les uns que les autres. De plus, lors des observations, les mères semblent plus disposées que les pères à se livrer à des discussions prolongées avec les enfants. Ces derniers ont tendance à moins interagir avec leurs enfants dans l'ensemble et à moins accepter d'être interrompus⁵⁷.

Dans les familles de classes populaires ou dans les familles pauvres, la majorité des parents ne se concentrent pas sur le développement des opinions, jugements et observations de leurs enfants. Lorsque les enfants prennent la parole, leurs parents les écoutent, mais en général sans poser de questions ou faire de

55. John P. ROBINSON et Geoffrey GODBEY, *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*, University Park, The Pennsylvania State Press, 1997.

56. Basil BERNSTEIN, *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, New York, Schocken Books, 1971 ; B. HART et T. RISLEY, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, op. cit. ; Shirley Brice HEATH, *Ways with Words*, Londres, Cambridge University Press, 1983.

57. Arlie Russell HOCHSCHILD, *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home*, New York, Viking, 1989.

commentaires ensuite. Dans l'extrait ci-dessous provenant des notes d'observation, Wendy Driver parle, avec les membres de sa famille blanche issue de classes populaires, de ce qu'elle a appris de nouveau au sujet du péché. Elle est assise dans le salon avec son frère (Willie), sa mère et le petit ami de sa mère qui vit avec eux (Mack). Tout le monde regarde la télévision :

Wendy demande à Willie : « Tu sais ce que c'est, un péché mortel ? »

Willie : « Non »

Wendy demande à sa mère : « Tu sais ce que c'est, un péché mortel ? »

Sa mère : « Qu'est-ce que c'est ? »

Wendy demande à Mack : « Tu sais ce que c'est ? »

Mack : « Non »

Sa mère : « Explique-nous ce que c'est. C'est toi qui es allée au CCD [*cours de catéchisme*]. »

Wendy : « C'est quand on sait que quelque chose est mal et qu'on le fait quand même. »

Personne ne réagit à la remarque de Wendy. La mère de Wendy et Mack la regardent pendant qu'elle explique ce qu'est un péché mortel, puis ils se tournent de nouveau vers la télévision.

La famille de Wendy participe largement à la conversation, mais contrairement à la famille Williams, par exemple, personne ici ne perçoit ce moment comme une occasion de développer davantage le vocabulaire de Wendy ou de l'aider à exercer son esprit critique.

Les négociations entre les parents et les enfants dans les familles de classes populaires ou dans les familles pauvres sont rares. Les parents ont tendance à avoir recours à des consignes fermes et s'attendent à des réponses rapides et positives. Les enfants qui ignorent les instructions parentales peuvent s'attendre à un châtiment corporel. Les notes d'observation décrivant une soirée dans le foyer de la famille Yanelli, blanche et issue des classes populaires, fournissent un exemple de cette dynamique familiale. Il est 20 heures passé. M^{me} Yanelli, son fils Billy et l'enquêteur jouent au *Scrabble*. M. Yanelli et un ami sont concentrés sur leur partie d'échecs. Tout au long de la soirée, Billy et M^{me} Yanelli ne sont pas sur la même longueur d'onde. Elle a l'impression que Billy ne l'écoute pas. M^{me} Yanelli veut que son fils arrête de jouer au *Scrabble*, qu'il prenne une douche et qu'il aille se coucher.

Sa mère: « Billy, à la douche. Je m'en fiche si tu pleures, si tu cries. »

Billy: « On a pas fini la partie de *Scrabble*. »

Sa mère: « Pour toi, c'est fini. Finis tes devoirs plus tôt. » Ce soir-là, Billy n'a pas fini ses devoirs avant 20 heures. Billy reste assis.

Sa mère: « Allez! Demain, tu as une longue journée. » Billy ne bouge pas.

La mère va dans la pièce d'à côté et revient avec une ceinture en cuir marron. Elle frappe Billy deux fois sur la jambe.

Sa mère: « Debout maintenant! Demain, tu n'arriveras pas à te lever le matin. Debout maintenant! »

Billy se lève et monte l'escalier en courant.

L'approche de M^{me} Yanelli en matière de discipline est très différente de celle des parents de classes moyennes que nous avons observés. Comme la plupart des parents de classes populaires ou de familles pauvres participant à l'étude, elle donne des consignes, et ses instructions ne sont pas négociables (« *Billy, à la douche* » et « *Pour toi, c'est fini* »). Avoir recours à une ceinture peut sembler sévère, mais ici c'est une forme de punition qui n'est ni aléatoire ni irrationnelle. M^{me} Yanelli a averti Billy de ses attentes et a fourni une explication (il est tard, et demain il a « *une longue journée* »). Elle opte pour le châtiment corporel en tant que ressource lorsqu'elle considère que Billy n'est pas assez réactif⁵⁸.

Les liens sociaux

Nous avons également observé des différences en fonction de la classe sociale dans les relations sociales des enfants. Au sein de l'échantillon de 88 familles, la participation des enfants de classes moyennes à des activités encadrées par les adultes conduit principalement à la formation de liens sociaux faibles. Le football, la photographie, la natation en club et les autres activités se déroulent en général sur une période de six à huit semaines, et le taux de renouvellement des participants est relativement élevé. Il est tout aussi important de noter que les engagements pris par les

58. Pendant un entretien, M^{me} Yanelli a évalué qu'au cours des deux semaines précédentes, elle avait utilisé la ceinture deux fois, mais elle souligne que son usage varie grandement. Tous les parents de classes populaires ou de familles pauvres de l'étude n'ont pas recours à des châtiments corporels, mais la grande majorité s'appuie fortement sur des consignes.

enfants de classes moyennes envers les activités encadrées priment habituellement sur les visites rendues à la famille élargie. Toutes les familles n'habitent pas à proximité de parents proches, mais même dans ce cas, il leur est difficile d'organiser et de participer à des réunions régulières avec la famille élargie en raison de l'emploi du temps des enfants. Nombre d'enfants de classes moyennes ne rendent visite à leurs proches que lors des principaux jours fériés⁵⁹. Il en va de même pour les parents de classes moyennes, qui ont tendance à tisser des liens faibles plutôt que forts. La majorité d'entre eux signalent faire partie de réseaux sociaux qui comprennent certaines professions : 93 % des parents de classes moyennes de l'échantillon comptent un enseignant parmi leurs amis ou leurs proches, contre 43 % des parents de classes populaires et 36 % des familles pauvres. Les chiffres sont comparables pour ce qui est d'avoir un ami ou un proche médecin⁶⁰ (70 %, contre 14 % et 18 % respectivement). Les relations de ce type ne sont pas aussi intimes que des liens familiaux, mais il s'agit d'une ressource précieuse lorsque les parents sont confrontés à des difficultés liées à l'éducation des enfants.

Les familles de classes populaires ou pauvres sont moins susceptibles de compter certaines professions au sein de leurs réseaux sociaux, mais ont beaucoup plus de chances que les familles de classes moyennes de parler à des membres de leur famille ou de les voir au quotidien. Leurs enfants interagissent régulièrement avec d'autres enfants de tous âges, qui se réunissent de façon informelle et incluent aussi bien des cousins que des

59. Les entretiens étaient ouverts ; la diversité des réponses ne permet pas de résumer les données sur une échelle unique qui mesurerait précisément les variations dans les liens familiaux par classes sociales. Pour des détails concernant la classe sociale et les contacts avec la famille, voir Claude FISCHER, *To Dwell among Friends*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.

60. L'échantillon total comprenait 36 familles de classes moyennes, 26 familles de classes populaires et 26 familles pauvres. S'agissant de la question relative aux enseignants, des réponses ont été fournies par 31 parents de classes moyennes, 21 de classes populaires et 25 de familles pauvres. S'agissant de la question relative aux médecins, le nombre de réponses par classes était respectivement de 26, 21 et 22. Des résultats comparables ont été trouvés pour un psychologue, un conseiller familial, un avocat (données disponibles auprès de l'autrice). La race n'a pas influencé les résultats.

enfants du quartier. Comme d'autres l'ont montré⁶¹, nous avons observé des différences en fonction du genre dans les activités des enfants. Même si les filles s'aventurent parfois à l'extérieur de chez elles pour faire du vélo ou jouer à des jeux de balle, elles sont plus susceptibles de rester à l'intérieur pour jouer que les garçons. Dedans ou dehors, les filles, comme les garçons, jouent au sein de groupes évolutifs, réunissant des membres de la famille élargie et des voisins, et inventent leurs propres activités.

Les interactions avec les représentants des principales institutions sociales (la police, les tribunaux, l'école et les agences gouvernementales) semblent aussi varier significativement selon la classe sociale. Certains membres de familles de classes populaires ou de familles pauvres blanches et noires ont spontanément exprimé leur méfiance vis-à-vis des représentants officiels. Par exemple, une mère blanche issue de classes populaires a décrit un épisode au cours duquel la police est venue chez elle à la recherche de son ex-mari (un toxicomane). Elle se souvient que les officiers de police ont « *défoncé la porte* » et terrifié son fils aîné, alors âgé de 3 ans. Une autre mère blanche de classes populaires raconte que son père a été arrêté. Alors qu'*a priori* tout le monde considérait qu'il avait un bon moral, il a été retrouvé mort en détention – un suicide présumé. Les enfants écoutent et semblent s'imprégner des remarques de ce type.

La peur est l'une des raisons principales expliquant le malaise ressenti par les familles de classes populaires ou pauvres lors de rencontres formelles (et parfois informelles) avec des représentants officiels. Certains parents craignent que les autorités ne « *viennent et [ne leur] enlèvent [leurs] enfants* ». Une mère noire vivant des aides sociales, interrogée dans le cadre de l'étude plus large, est furieuse contre le personnel de l'école qui a laissé sa fille rentrer à la maison sans son manteau en hiver. Elle fait remarquer que si elle avait fait de même, « *l'école* » l'aurait signalée aux services de protection de l'enfance pour maltraitance. La mère de Wendy Driver (blanche, classes populaires) se plaint du fait qu'elle se sent obligée d'emmener Wendy consulter un docteur, même

61. Janet LEVER, "Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games", dans Gerald HANDEL (sous la dir. de), *Childhood Socialization*, New York, Aldine de Gruyter, 1988, p. 324-344.

quand elle sait qu'il n'y a pas de problème, après que Wendy est passée voir l'infirmière scolaire. M^{me} Driver a le sentiment qu'elle doit faire preuve de la plus grande prudence parce qu'elle ne veut pas « *qu'ils* » viennent et lui retirent ses enfants⁶². Il est intéressant de noter qu'aucun parent de classes moyennes ne mentionne des peurs similaires concernant le pouvoir des institutions dominantes.

Il est évident que ces trois dimensions des modèles éducatifs – l'organisation de la vie quotidienne, l'usage du langage et les liens sociaux – ne permettent pas d'appréhender tous les avantages de classe que les parents transmettent à leurs enfants. Les enfants de classes moyennes de l'étude jouissent d'une vie relativement privilégiée. Ils vivent dans de grandes maisons, dont certaines avec des piscines dans le jardin, la plupart d'entre eux ont leur propre chambre, tous possèdent beaucoup de jouets et l'ordinateur est répandu. Ces enfants jouissent d'horizons plus larges. Ils prennent l'avion, partent en vacances en dehors de leur État, ils se déplacent souvent à une ou deux heures de chez eux pour participer à leurs activités et ils connaissent des enfants plus âgés qui, grâce à leurs activités extrascolaires, voyagent à l'étranger.

Néanmoins, dans certains domaines importants, les différences entre les familles ne semblent *pas* liées à la classe sociale. Certains des enfants de classes moyennes ont des difficultés d'apprentissage. Et malgré une position sociale relativement privilégiée, aucun enfant ou parent de classes moyennes n'est épargné par les réalités d'une maladie grave ou de la mort prématurée d'un proche ou d'un ami. En outre, certains éléments de la vie familiale semblent peu liés à la classe sociale, notamment l'ordre et la propreté des foyers. Dans une famille blanche de classes moyennes, la maison est régulièrement en désordre. La maison est nettoyée et rangée pour une fête de Noël le 24 décembre, mais elle retrouve son état normal peu de temps après. En comparaison,

62. Il est difficile d'évaluer à quel point les suspicions des parents pourraient être sans fondement. La conseillère d'éducation à Lower Richmond, qui signale régulièrement les enfants aux services sociaux comme victimes de négligences, maintient qu'elle ne le fait que dans les cas les plus graves et uniquement après que des interventions répétées ont échoué. Cependant, les parents de classes populaires ou de familles pauvres considèrent généralement que les « actions de l'école » sont rapides, aléatoires et arbitraires.

les maisons des familles noires de classes moyennes sont toujours extrêmement bien rangées, de même que certaines de celles des familles noires de classes populaires ou de familles pauvres, mais pas toutes. Certains aspects de la parentalité n'apparaissent pas non plus liés à la classe sociale, en particulier la mesure dans laquelle les mères semblent « penser ce qu'elles disent ». Les familles se distinguent aussi sur le plan de la présence ou de l'absence du sens de l'humour chez chaque membre de la famille, des niveaux d'anxiété et des signes de maladies liées au stress dont chacun fait preuve. Enfin, il y a des différences évidentes de tempéraments et de dispositions au sein d'une même famille. Ces variations sont un rappel utile du fait que la classe sociale ne détermine pas entièrement les caractéristiques de la vie des enfants.

L'influence des stratégies éducatives sur les interactions avec les institutions

Les chercheurs en sciences sociales soulignent parfois l'importance d'une transformation des pratiques parentales pour améliorer les chances de réussite des enfants. De manière explicite et implicite, la littérature scientifique exhorte les parents à se conformer aux points de vue des spécialistes⁶³. Cependant, de tels appels à la conformité en vertu d'une valeur intrinsèque supposée des normes éducatives entrent en contradiction avec leur évidente variabilité historique⁶⁴. Ne sont pas non plus pris en compte les succès hypothétiques et limités de ces normes dans la société au sens large.

63. Urie BRONFENBRENNER, "Socialization and Social Class through Time and Space", dans Reinhard BENDIX et Seymour M. LIPSET (sous la dir. de), *Class, Status, and Power*, New York, Free Press, 1966, p. 362-377 ; Joyce EPSTEIN, *Schools, Family, and Community Partnerships*, Boulder, Westview, 2001 ; Carol A. HELMER et Lisa STAFFEN, *For the Sake of the Children: The Social Organization of Responsibility in the Hospital and the Home*, Chicago, University of Chicago Press, 1998.

64. Philippe ARIÈS, *Centuries of Childhood: A Social History of the Family* (trad. R. Baldick), Londres, Cape, 1962 (publication originale : *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [1960], Paris, Seuil, 1975) ; Julia WRIGLEY, "Do Young Children Need Intellectual Stimulation? Experts' Advice to Parents, 1900-1985", *History of Education*, n° 29, 1989, p. 41-75 ; Vivianna ZELIZER, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.

Dans cette partie du texte, je suis les familles en dehors de chez elles et dans le cadre de rencontres avec des représentants des institutions dominantes – des institutions qui sont gérées par des salariés et des individus exerçant une profession libérale de classes moyennes. De nouveau, je me concentre sur Alexander Williams et Harold McAllister (les expériences institutionnelles sont résumées dans le tableau 2). Les parents et les enfants issus de toutes les classes sociales interagissent avec des enseignants et des membres de l'institution scolaire, des professionnels de santé et divers représentants de l'État. Bien qu'ils aient souvent à traiter de problèmes similaires (par exemple, difficultés d'apprentissage, asthme, infractions routières), ils ne parviennent en général pas à des solutions identiques. La mise en culture concertée facilite l'*intérieurisation d'un sentiment de légitimité* dans la vie d'Alexander Williams comme dans celle d'autres enfants de classes moyennes. En revanche, l'engagement dans la pousse naturelle des enfants entraîne l'*intérieurisation d'un sentiment de contrainte* dans la vie d'Harold McAllister et d'autres enfants de classes populaires ou de familles pauvres (les conséquences de ces pratiques éducatives sont résumées dans le tableau 2).

Les parents comme les enfants puisent dans les ressources associées à ces deux modèles éducatifs d'élevage au cours de leurs interactions avec des représentants de ces institutions. Les parents et les enfants de classes moyennes personnalisent souvent ces interactions ; les parents de classes populaires ou de familles pauvres ont davantage tendance à avoir une relation « générique ». Lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, les parents de classes moyennes semblent mieux équipés pour exercer leur influence sur d'autres adultes, comparés aux parents de classes populaires ou de familles pauvres. Les parents ou les enfants de classes moyennes ne semblent pas non plus intimidés ou plongés dans la confusion, comme c'est le cas de nombreuses familles de classes populaires ou de familles pauvres lorsqu'elles sont confrontées à un problème lié à l'expérience scolaire de leurs enfants.

Les indices de l'émergence du sentiment de légitimité

La mère d'Alexander Williams, comme beaucoup d'autres mères de classes moyennes, enseigne explicitement à son fils

comment être un client informé et sûr de lui dans ses interactions avec des professionnels de différents secteurs. Par exemple, alors qu'elle conduit Alexander à un rendez-vous médical de routine, elle l'entraîne à l'art d'une communication efficace dans un contexte médical :

Alexander demande s'il va être vacciné aujourd'hui chez le médecin. M^{me} Williams dit qu'il devra poser la question au médecin... Alors que nous nous engageons sur Park Lane, sa mère dit doucement à Alex : « Alexander, tu devrais réfléchir aux questions que tu voudrais peut-être poser au médecin. Tu peux lui demander tout ce que tu veux. Ne sois pas timide. Tu peux poser n'importe quelle question. » Alex réfléchit une minute, puis déclare : « J'ai des boules sous les bras à cause de mon déodorant. »

Sa mère : « Vraiment ? Tu veux dire à cause de ton nouveau déodorant ? »

Alex : « Oui. »

Sa mère : « Alors, tu devrais en parler au médecin. »

Alexander apprend qu'il a le droit de s'exprimer (par exemple, « *Ne sois pas timide* ») et qu'il devrait se préparer à rencontrer une personne dans une position d'autorité en réfléchissant à l'avance à ce qu'il veut dire.

Ces ressources de classe sont ensuite fortement *activées* lors du rendez-vous avec le médecin (un homme blanc jovial âgé de 40 ans environ). L'examen commence ainsi :

Médecin : « Ok, comme toujours, je voudrais te poser les questions habituelles. Et si tu as des questions pour moi, n'hésite pas à me les poser. » Le médecin examine le dossier médical d'Alex : « Côté taille, comme toujours, Alex est dans le 95^e centile. »

Bien que le médecin s'adresse à M^{me} Williams, Alexander l'interrompt :

Alex : « Je suis dans le quoi ? »

Médecin : « Cela signifie que tu es plus grand que plus de 95 jeunes hommes sur cent qui ont, heu, 10 ans. »

Alex : « Je n'ai pas 10 ans. »

Médecin : « Eh bien, ils ont mis la marque à 10 ans... En général, ils choisissent l'année la plus proche pour faire cette courbe. »

Alex : « D'accord. »

Le « *D'accord* » d'Alexander révèle qu'il se sent légitime à intervenir pour donner son opinion.

Quelques minutes plus tard, l'examen est interrompu, car le médecin doit faire une consultation d'urgence par téléphone. Alexander écoute la conversation du médecin et utilise ensuite ce qu'il a entendu pour formuler une consigne claire :

Médecin : « Les points de suture sont directement sur les paupières, la lacération?... hum... Je ne fais pas de points de suture sur les paupières... hum... Surtout pas!... N'y touchez surtout pas. Le camp de vacances a vraiment pris une très mauvaise décision... [*Raccroche.*] Désolé pour l'interruption. »

Alex : « N'approchez pas de mes paupières! »

La remarque d'Alexander, qui fait rire les adultes, montre la grande aisance avec laquelle cet écolier de CM1 interagit avec un médecin.

Plus tard, M^{me} Williams et le médecin évoquent le régime alimentaire d'Alexander. M^{me} Williams admet volontiers qu'ils ne suivent pas toujours les recommandations en matière de nutrition. Son honnêteté est une forme de capital parce qu'elle fournit au médecin des informations justes sur lesquelles il peut établir un diagnostic. Étant donné qu'ils ne ressentent pas le besoin de dissimuler la vérité au médecin, la mère et le fils sont plus à même de bénéficier de soins de qualité :

Médecin : « Parlons d'abord de ton appétit. Est-ce que tu manges trois repas par jour? »

Alex : « Ouais. »

Médecin : « Et voilà la question fondamentale : est-ce que tu manges tes fruits et tes légumes aussi? »

Alex : « Ouais. »

Sa mère, d'une voix aiguë : « Ooooooh! »

Médecin : « Je vois que quelqu'un n'est pas du même avis. [*Rires*] »

Alex, sa voix s'élève : « Tu me donnes des bananes ou autre chose avec mon déjeuner tous les jours. Et j'ai mangé du chou au dîner hier soir. »

Médecin : « Est-ce que tu manges au moins un ou deux fruits, un ou deux légumes par jour? »

Alex : « Ouais. »

Médecin : « Tout le temps? »

Sa mère : « Quatre-vingt-quinze pour cent du temps il mange plutôt bien. »

Médecin : « OK, ça me va. »

Les ressources de classe sont de nouveau activées lorsque la mère d'Alexander admet qu'elle a « abandonné » un médicament. Le médecin lui demande poliment mais fermement de continuer le traitement. Néanmoins, encore une fois, il reçoit des informations justes plutôt que d'être confronté à une résistance silencieuse ou à de la méfiance, comme cela s'est produit lors de rendez-vous entre des professionnels de santé et d'autres familles (essentiellement issues de classes populaires ou pauvres). Le médecin reconnaît le pouvoir relatif de M^{me} Williams : il « plaide en faveur de » la poursuite du traitement plutôt qu'il ne lui ordonne d'exécuter une action médicale nécessaire :

Sa mère : « Ses allergies sont... elles viennent juste de commencer. C'est arrivé une fois cet été, et j'ai dû l'emmener en consultation. »

Médecin : « Je vois une note du D^r Svensson dans le dossier indiquant qu'elle lui a prescrit du Vancinace et du Benadryl. Est-ce que vous avez l'impression que ça l'a aidé ? »

Sa mère : « En fait, pas vraiment. Donc, je lui ai donné pendant une semaine environ et puis j'ai arrêté. »

Médecin, avançant sur sa chaise : « OK, en fait je vais vous conseiller de ne pas arrêter. S'il en a besoin, le Vancinace est un médicament très efficace. Mais il faut compter au moins une semaine pour qu'il fasse effet. »

Sa mère : « Ah, d'accord. »

Médecin : « Je préférerais qu'il prenne ça plutôt qu'un traitement lourd par voie orale. Il faut attendre quelques semaines avant de voir si ça fonctionne. »

Un schéma similaire de compromis et d'interrogations caractérise l'interaction d'Alexander avec le médecin, comme le montre l'extrait suivant :

Médecin : « La seule chose dont tu as vraiment besoin en plus de cet examen c'est... hum... de... hum... de faire un examen de vue à l'étage du dessous. »

Alex : « Oui ! J'adore ça, j'adore ça ! »

Le médecin rit : « Alors, maintenant je te pose la question la plus importante. Est-ce que tu as des questions que tu souhaiterais me poser avant que je t'examine ? »

Alex : « Hum. Seulement une. J'ai quelques boules sous mes bras, juste ici. [*Il indique son aisselle.*] »

Médecin : « Sous les bras ? »

Alex : « Ouais. »

Médecin : « D'accord. Est-ce que ça fait mal ou ça te gratte ? »

Alex : « Non, elles sont juste là. »

Médecin : « D'accord. Je vais examiner ces boules pour toi. Hum, et si tu... hum... »

Alex : « Il n'y en a presque plus. »

Médecin : « D'accord, très bien, jetons-y un coup d'œil. Est-ce que vous avez des questions ou des préoccupations de votre côté ? [*Il regarde la mère.*] »

Sa mère : « Non. Il s'en sort bien⁶⁵. »

La dernière remarque de la mère d'Alexander montre qu'elle le considère comme un projet, un projet qui avance « *bien* ». Tout au long du rendez-vous, elle montre qu'elle est à l'aise et qu'elle considère que cet examen est une conversation entre pairs (Alexander étant un participant légitime) plutôt qu'un échange entre une personne en position d'autorité et ses subordonnés. D'autres parents de classes moyennes semblent tout aussi à l'aise lors des interactions. Pendant l'examen de Garrett Tallinger, par exemple, sa mère retire ses sandales et s'assoit en tailleur sur sa chaise dans la salle d'examen. Elle plaisante aussi nonchalamment avec le médecin.

Les parents et les enfants de classes moyennes sont également très sûrs d'eux dans le contexte de l'école élémentaire publique dans laquelle la majorité de ces enfants sont inscrits. Il y a eu un certain nombre de conflits pendant l'année au sujet de questions de plus ou moins grande importance. Par exemple, les parents se sont plaints entre eux ou auprès des enseignants de la quantité de devoirs à faire à la maison. Une mère noire de classes moyennes dont les filles n'avaient pas obtenu des résultats suffisants pour entrer dans le programme pour enfants doués de l'école a négocié avec l'administration pour que les résultats (plus élevés) obtenus par ses filles auprès d'une entreprise privée d'évaluation soient acceptés à la place de ceux de l'école. Les parents d'un garçon de CM1 ont engagé une bataille contre le directeur de l'école au sujet

65. Tous les professionnels de santé n'encouragent pas la participation des enfants. Cependant, quelles que soient les attitudes manifestes de ces adultes, nous avons systématiquement observé que les mères de classes moyennes surveillent et interviennent lors des interactions entre leurs enfants et des professionnels de santé.

du caractère religieux des paroles d'une chanson qui devait être chantée dans le cadre d'une fête de Noël. L'inspecteur du district a consulté le juriste responsable et, finalement, a « *conseillé* » au directeur d'être plus attentif à ces questions, et la chanson a été abandonnée.

Les enfants, eux aussi, s'affirment à l'école. Par exemple, en demandant à faire abaisser les rideaux afin que la lumière du soleil ne les éblouisse pas, en harcelant l'instituteur pour être autorisés à repasser un test de maths pour améliorer leur note ou en exigeant de savoir pourquoi aucun petit gâteau n'a été mis de côté pour un absent après une fête de classe. Dans chacune de ces situations, les enfants ne se contentent pas de répondre aux demandes des adultes ni de demander à répéter une expérience déjà vécue. Ils font preuve d'un sentiment émergent de légitimité en exigeant des adultes qu'ils permettent une adaptation sur mesure des processus institutionnels à leurs préférences.

Bien sûr, certains enfants (et parents) sont plus vindicatifs que d'autres dans leurs interactions avec les instituteurs, et certains rencontrent plus de succès que d'autres. La mère de Melanie Handlon, par exemple, opte pour une approche très « active » de la gestion des difficultés d'apprentissage de sa fille, en accompagnant Melanie jour après jour pendant ses devoirs. Pourtant, au lieu d'améliorer ses notes, le seul résultat est une détérioration de l'environnement familial marqué par des tensions et des larmes.

Les indices de l'émergence du sentiment de contrainte

Les interactions que les assistants de recherche et moi-même avons observées entre les professionnels de certains secteurs et les parents de classes populaires ou de familles pauvres semblent fréquemment prudentes et contraintes. Le malaise est apparent, par exemple, lors d'un examen médical qu'Harold McAllister doit faire avant de partir en colonie de vacances de sa communauté religieuse. La mère d'Harold, d'ordinaire extravertie et volubile, reste silencieuse. Contrairement à M^{me} Williams, elle semble craindre de fournir des informations précises au médecin :

Médecin : « Est-ce qu'il mange une de ces choses tous les jours : du poisson, de la viande ou un œuf ? »

Sa mère, d'une voix faible et étouffée : « Oui. »

Le médecin, essayant de la regarder dans les yeux tandis qu'elle fixe intensément une feuille de papier : « Un légume jaune ? »

La mère ne le regarde toujours pas dans les yeux, le regard fixé sur le sol : « Ouais. »

Médecin : « Un légume vert ? »

La mère, regardant le médecin : « Pas tout le temps. » [*L'enquêteur n'a vu aucun des enfants manger un légume vert ou jaune depuis le début des visites.*]

Médecin : « Non. Fruit ou jus ? »

La mère, la voix basse, avec peu de contact visuel avec le médecin, regarde ce que celui-ci griffonne sur le papier qu'il est en train de remplir : « Hum, hummm. »

Médecin : « Est-ce qu'il boit du lait tous les jours ? »

La mère, brusquement, d'une voix nettement plus forte : « Ouais. »

Médecin : « Céréales, pain, riz, pommes de terre, ce genre d'aliments ? »

La mère, secoue la tête : « Oui, absolument. [*Regarde le médecin.*] »

Les connaissances de M^{me} McAllister concernant le développement d'Harold sont parcellaires. Elle ne se rappelle pas exactement quand il a appris à marcher et ne se souvient pas du nom de son précédent médecin. Et lorsque le médecin demande : « *Quand est-ce qu'il a eu son dernier rappel pour le tétanos ?* », elle réplique d'un air bourru : « *C'est quoi, un rappel pour le tétanos ?* »

Contrairement à M^{me} Williams, qui encourage Alexander à partager des informations avec le médecin, M^{me} McAllister réprime les interventions d'Alexis, 8 ans :

Médecin : « Des taches de naissance ? »

La mère regarde le médecin, elle dit non de la tête.

Alexis, levant son bras gauche, dit avec enthousiasme : « J'ai une tache de naissance sous le bras ! »

La mère, levant la voix et l'air sévère : « Tu vas te calmer un peu ? » La mère, répondant encore une fois à la question du médecin : « Non. »

Bien que M^{me} McAllister soit nerveuse et qu'elle se comporte de façon très inhabituelle, l'examen d'Harold dans son ensemble n'est pas un moment désagréable. Il y a des moments de rires. En outre, la mère d'Harold n'est pas constamment timide ou passive. Avant le début de la visite, le médecin entre dans la salle d'attente et appelle Harold et Alexis. En réaction, les McAllister (et l'enquêteur) se lèvent. M^{me} McAllister fait alors signe à son neveu

Tyrice (qui a environ le même âge qu'Harold) de les accompagner *avant* de demander l'autorisation au médecin. Ensuite, elle envoie Tyrice au bout du couloir pour observer Harold qui se fait peser ; elle compte sur le rapport de son neveu plutôt que de demander cette information aux professionnels de santé.

Toutefois, ni Harold ni sa mère ne semblent aussi à l'aise qu'Alexander ne l'est. Alexander est habitué de longues conversations à la maison ; avec le médecin, il n'a pas de difficultés à poser des questions. Harold, habitué à répondre à des consignes à la maison, a principalement répondu aux questions du médecin plutôt que d'énoncer ses propres interrogations. Alexander, encouragé par sa mère, était assuré et confiant avec le médecin. Harold était réservé. S'alignant sur le souhait visible de sa mère de masquer la vérité concernant le type d'aliments qu'il mange, il semble sur ses gardes, faisant preuve de l'émergence de l'intériorisation d'un sentiment de contrainte.

Nous avons observé un schéma similaire dans les interactions avec l'école. Dans l'ensemble, les adultes de classes populaires ou de familles pauvres maintiennent beaucoup plus de distance ou de séparation avec l'école comparativement aux parents de classes moyennes. M^{me} McAllister, par exemple, peut être très sûre d'elle dans certains contextes (par exemple, au début des observations dans la famille, elle va parler avec le trafiquant de drogue du quartier pour l'avertir de ne pas « *s'en prendre* » à l'enquêteur noir de sexe masculin⁶⁶). En revanche, lors de la réunion parents/enseignants de CM1, elle garde son manteau d'hiver fermé jusqu'en haut, se tient recroquevillée sur sa chaise et s'exprime d'une voix à peine audible. Elle est stupéfaite lorsque l'instituteur lui dit qu'Harold ne fait pas ses devoirs. Abasourdie, elle lui répond : « *Il les fait à la maison.* » L'instituteur la contredit et continue à parler. M^{me} McAllister n'ajoute rien de plus et ne cherche pas à obtenir d'informations supplémentaires, hormis lorsque l'enseignant évoque une lettre qu'il a envoyée par la poste et qu'elle n'a pas reçue. La réunion s'achève sans que

66. M^{me} McAllister m'a raconté cet échange ; nous ne l'avons pas observé. Il est intéressant de noter qu'elle considérait que seul l'enquêteur noir de sexe masculin était exposé à des risques.

M^{me} McAllister n'apprenne grand-chose sur l'expérience scolaire d'Harold⁶⁷.

D'autres parents de classes populaires ou de familles pauvres avaient l'air tout aussi décontenancés, intimidés et silencieux lors des réunions parents/enseignants. M^{me} Driver, extrêmement inquiète du fait que son enfant de CM1 ne soit pas capable de lire, garde ses préoccupations pour elle. Elle nous explique : « *Je ne veux pas me lancer dans quoi que ce soit et me rendre compte que je n'aurais pas dû.* » Lorsque les parents de classes populaires ou de familles pauvres essaient d'intervenir dans la vie scolaire de leurs enfants, ils ont souvent le sentiment d'être inefficaces. La mère de Billy Yanelli semble décontractée et bavarde dans nombre de ses interactions avec d'autres adultes. S'agissant de « l'école », toutefois, elle se montre très tendue. Elle se méfie du personnel scolaire. Elle a le sentiment d'être malmenée et impuissante. Dans l'espoir de résoudre un problème concernant son fils, elle essaye de se préparer en amont. Pourtant, comme elle le raconte lors d'un entretien, elle échoue à faire reconnaître aux représentants de l'école que Billy est en situation de vulnérabilité :

M^{me} Yanelli : « J'ai trouvé un mot dans son cartable un matin, et ça disait : "Je vais te tuer... t'es mort, fils de p..." Là, j'ai commencé à trembler. J'étais prête à y aller. [J'étais] prête pour aller voir le conseiller d'éducation... Ils ont dit que la raison pour laquelle ils [*les autres enfants*] agissaient ainsi, c'est parce que Billy les forçait à le faire. En fait, ils avaient réponse à tout. »

Enquêteur : « Comment est-ce que vous vous êtes sentie suite à cette réponse ? »

M^{me} Yanelli : « Je déteste l'école. Je la déteste. »

Les enfants de classes populaires ou de familles pauvres semblent conscients des frustrations de leurs parents et sont témoins de leur impuissance. Billy Yanelli, par exemple, a affirmé lors d'un entretien que sa mère « *détest[ait] le personnel de l'école* ».

Parfois, les parents encouragent leurs enfants à résister à l'autorité du personnel scolaire. Les Yanelli disent à Billy de

67. Les parents de classes moyennes semblaient être légèrement anxieux pendant les réunions parents/enseignants, mais dans l'ensemble, ils parlaient plus et posaient plus de questions aux enseignants que les parents des classes populaires et des familles pauvres.

« *tabasser* » un garçon qui l'embête. La mère de Wendy Driver lui conseille de frapper un camarade de classe qui la harcèle et a tiré sur sa queue-de-cheval. Le petit ami de M^{me} Driver ajoute : « *Frappe-le quand l'instituteur a le dos tourné.* »

Lors des observations dans les salles de classe, les enfants de classes populaires ou de familles pauvres peuvent être assez remuants et dynamiques, mais nous ne les avons pas observés en train d'essayer de personnaliser leur environnement. Ils ont tendance à réagir aux propositions des adultes ou, parfois, à plaider auprès des enseignants pour qu'ils répètent des activités qu'ils connaissent déjà, par exemple lire une histoire spécifique, regarder un film ou aller à la salle informatique. Comparées aux interactions des enfants de classes moyennes dans la salle de classe, les frontières entre les adultes et les enfants semblent plus strictes et définies. Même si les enfants résistent souvent et testent les règles de l'école, ils ne semblent pas chercher à faire en sorte que les enseignants s'adaptent à leurs préférences *individuelles*.

En général, donc, le comportement des parents de classes populaires ou de familles pauvres ne peut être expliqué comme étant une manifestation de leur tempérament ou d'une passivité globale ; les parents sont assez prompts à intervenir dans la vie de leurs enfants dans d'autres domaines. Les parents de classes populaires ou de familles pauvres semblent plutôt dans une position de dépendance à l'égard de l'école en général⁶⁸, alors même qu'ils doutent des propos de ses professionnels. Cette méfiance vis-à-vis des représentants des institutions dominantes est, au moins dans certains cas, une réaction logique⁶⁹. Les différences en matière de confiance, mais aussi de quantité et de qualité des informations partagées, peuvent conduire à des inégalités de *bénéfices* dans un contexte où les spécialistes de différents secteurs saluent l'affirmation de soi et rejettent la passivité, la considérant comme une stratégie parentale inadéquate⁷⁰. Les enfants et les parents

68. A. LAREAU, *Home Advantage*, *op. cit.*

69. Les niveaux plus élevés de signalements institutionnels concernant la négligence, la maltraitance et d'autres difficultés familiales dans les familles pauvres peuvent refléter leur plus grande vulnérabilité vis-à-vis des interventions des institutions (voir Linda GORDON, *Heroes of Their Own Lives: The Politics and History of Family Violence*, New York, Penguin, 1989).

70. J. EPSTEIN, *Schools, Family, and Community Partnerships*, *op. cit.*

de classes moyennes accumulent souvent (mais pas toujours) des avantages ou des bénéfices grâce aux efforts qu'ils déploient. Alexander Williams a réussi à faire en sorte que le médecin prenne au sérieux ses préoccupations de santé. Les filles de M^{me} Marshall ont finalement été acceptées dans le programme pour enfants doués, alors qu'en réalité elles n'en satisfont pas les critères de sélection. Les enfants des classes moyennes attendent des institutions qu'elles soient réactives et s'adaptent à leurs besoins individuels. À l'inverse, lorsque l'on dit à Wendy Driver qu'elle doit frapper le garçon qui l'importune (lorsque son instituteur a le dos tourné) ou que l'on dit à Billy Yanelli de se défendre physiquement, malgré le règlement de l'école, ces enfants n'apprennent pas comment faire en sorte que les institutions bureaucratiques fonctionnent à leur avantage. Au contraire, on leur enseigne la frustration et l'impuissance.

Pourquoi la classe sociale compte-t-elle ?

Les ressources économiques des parents contribuent à la création des différences de classes observées dans les pratiques d'élevage. Les frais d'inscription que les parents de classes moyennes décrivent comme « négligeables » constituent des dépenses considérables pour les parents moins fortunés. Les parents paient également des vêtements, des équipements, des séjours à l'hôtel, des repas aux *fast food*, des camps de vacances, et participent à des collectes de fonds. En 1994, les Tallinger évaluaient le coût des activités de Garrett à 4 000 \$ par an, et ce chiffre n'était pas exceptionnellement élevé⁷¹. En outre, les familles ont besoin de moyens de transport privés fiables et d'horaires de travail modulables pour pouvoir accompagner leurs enfants à leurs différentes activités. Ces ressources sont concentrées de manière privilégiée dans les familles de classes moyennes.

71. En 2002, un seul sport peut coûter jusqu'à 5 000 \$ par an. Les frais annuels de participation aux championnats de hockey sur glace peuvent s'élever jusqu'à 2 700 \$; le coût du matériel est également important (voir David M. HALBFINGER, "A Hockey Parent's Life: Time, Money, and Yes, Frustration", *The New York Times*, 12 janvier 2002, p. 29).

Les disparités en matière de ressources éducatives sont également importantes. Le niveau d'éducation plus élevé des parents de classes moyennes leur permet d'avoir un vocabulaire plus riche qui facilite la mise en culture concertée, en particulier lors des interventions auprès des institutions. Les parents de classes populaires ou de familles pauvres ne sont pas familiers de certains termes clefs utilisés par des spécialistes, par exemple le « *rappel du tétanos* ». Par ailleurs, le niveau d'études des parents de classes moyennes leur permet d'avoir confiance en eux lorsqu'ils critiquent le personnel scolaire et qu'ils interviennent dans des problèmes liés à l'école. Les parents de classes populaires ou de familles pauvres considèrent les professionnels de l'institution scolaire comme leurs supérieurs sur le plan social.

Kohn et Schooler⁷² ont montré que les métiers des parents, en particulier le niveau de complexité de leur travail, influencent leurs conceptions en matière d'élevage des enfants. Nous avons constaté que l'emploi des parents compte, mais nous avons également vu des signes qui indiquent que l'expérience de la vie d'adulte elle-même influence les conceptions de l'enfance. Les parents de classes moyennes sont souvent préoccupés par les plaisirs et les défis liés à leur vie professionnelle⁷³. Ils ont tendance à considérer l'enfance comme une double opportunité : une chance de pouvoir jouer, mais aussi de développer des talents et des compétences qui seront utiles plus tard dans la vie. M. Tallinger note que jouer au football a appris à Garrett à être « *déterminé* » et « *compétitif* », des compétences utiles dans la vie professionnelle. M^{me} Williams mentionne qu'il est bénéfique pour Alexander d'apprendre à collaborer avec d'autres personnes en jouant à des sports d'équipe. Les parents de classes moyennes, conscients du « *déclin* » de leur catégorie sociale, s'inquiètent de leur propre avenir économique et de celui de leurs enfants⁷⁴.

72. M. KOHN et C. SCHOOLER (sous la dir. de), *Work and Personality*, *op. cit.*

73. Les adultes de classes moyennes ne mènent pas des vies exemptes de problèmes, mais comparés aux adultes de classes populaires ou de familles pauvres, ils ont des expériences professionnelles plus variées et un meilleur accès à des postes générant des bénéfices économiques plus élevés.

74. Kathleen NEWMAN, *Declining Fortunes: The Withering of the American Dream*, New York, Basic Books, 1993.

Cette incertitude renforce leur détermination à faire en sorte de permettre à leurs enfants de développer un large éventail de compétences afin d'ouvrir leur champ des possibles.

Les conceptions de l'enfance et de la vie d'adulte des parents de classes populaires ou de familles pauvres semblent également étroitement liées à leur vécu. Pour les classes populaires, ce sont l'expérience d'un travail abrutissant et la pression liée au manque d'argent qui définissent leur expérience de vie d'adulte et qui influencent leur vision de l'enfance. La dépendance aux aides publiques et la grande pauvreté économique sont ce qui forge le plus le point de vue des parents pauvres. Les familles de ces deux catégories sociales partagent bon nombre de préoccupations liées à des questions essentielles : pénurie alimentaire, accès limité aux soins de santé, insécurité physique, manque de fiabilité des transports, manque de vêtements. Lorsqu'ils pensent à leur enfance, ces parents se souviennent des épreuves, mais se remémorent également d'une époque où ils ne ressentaient pas l'anxiété qu'ils subissent aujourd'hui. Nombre d'entre eux semblent vouloir que leurs enfants puissent jouir de moments de bonheur et de détente, et cherchent à les préserver des difficultés de la vie jusqu'à ce qu'ils soient plus âgés.

Ainsi, les stratégies éducatives sont influencées par d'autres facteurs que l'éducation des parents. C'est l'imbrication du vécu et des ressources, y compris des ressources économiques, des conditions de travail et du niveau d'études des parents, qui semble être le plus important dans ce qui conduit les parents de classes moyennes à choisir la mise en culture concertée et les parents de classes populaires ou de familles pauvres à mettre en œuvre le schéma de la pousse naturelle. Malgré tout, la position des familles dans l'espace social ne détermine pas complètement leurs pratiques éducatives. *L'agency* des acteurs et l'indétermination de la vie sociale tiennent également un rôle.

En plus des ressources économiques et sociales, existe-t-il d'autres facteurs explicatifs ? Si les ressources des familles de classes populaires ou pauvres étaient transformées du jour au lendemain afin d'être équivalentes à celles des familles de classes moyennes, est-ce que leur logique culturelle concernant l'élevage des enfants changerait elle aussi ? Ou existe-t-il des

attitudes et des représentations culturelles qui sont en grande partie indépendantes des ressources économiques et sociales, et qui influencent ainsi les pratiques des parents? L'échelle et la portée de cette étude ne permettent pas de donner une réponse définitive. Certains parents de classes populaires ou de familles pauvres sont ouverts aux principes de la mise en culture concertée: ils aimeraient (mais ils n'en ont pas les moyens) inscrire leurs enfants à des activités encadrées (par exemple, des cours de piano, des cours de chant), ils considèrent qu'écouter les enfants est important et ils veulent s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Néanmoins, même si des parents de chaque classe sociale semblent vouloir suivre des principes similaires, leurs motivations diffèrent. Par exemple, nombre de parents de classes populaires ou de familles pauvres qui souhaitent plus d'activités pour leurs enfants cherchent avant tout à leur trouver un refuge. Leur objectif est de les protéger du danger plutôt que de cultiver les talents de l'enfant *per se*.

Certains parents critiquent explicitement les emplois du temps des enfants qui comportent beaucoup d'activités. Lors des entretiens avec les parents, nous avons décrit les activités réelles de deux enfants (en utilisant les données des 12 familles que nous observions). L'emploi du temps ressemble à celui d'Alexander Williams: accès restreint à la télévision, lecture obligatoire et beaucoup d'activités encadrées, y compris des cours de piano (pour l'analyse, nous avons précisé que, contrairement à Alexander, cet enfant n'aime pas ses cours de piano, mais n'a pas le droit d'abandonner). La critique d'une mère blanche de famille pauvre résume ainsi l'attitude des parents de classes populaires ou de familles pauvres, qui rejettent ce type d'emploi du temps⁷⁵:

Je crois qu'il veut plus que ça. Je crois que la moitié du temps il n'aime pas ce qu'il est en train de faire. [*Rire léger*] Je crois que ses parents sont trop stricts. Et ce n'est pas un enfant.

75. Nombre de parents de classes moyennes font remarquer que forcer un enfant à prendre des cours de piano n'est pas une bonne chose. Néanmoins, ils continuent à souligner l'importance de l'« exposition ».

Même les parents qui croyaient que cette approche plus encadrée porterait ses fruits « *sur le plan professionnel* » à l'âge adulte expriment d'importantes réserves : « *Je crois que c'est un enfant malheureux* », « *Il doit être sur les rotules.* »

Ainsi, tous les parents de classes populaires et de familles pauvres ne partagent pas le même point de vue. Certains aspirent à un emploi du temps riche en activités encadrées pour leurs enfants, et d'autres non ; certains pensent qu'il est important de raisonner avec les enfants et de jouer un rôle actif dans leur scolarité, et d'autres pas. Démêler complètement les effets des ressources matérielles et culturelles sur les choix des parents et des enfants est un défi qui devra être relevé par de futures recherches⁷⁶.

76. De même, il n'est pas possible de déterminer, à partir de cette recherche, si la mise en culture concertée et la réalisation de la pousse naturelle sont des phénomènes nouveaux plutôt que des formes modifiées de pratiques d'élevage anciennes. L'« institutionnalisation des loisirs des enfants » semble se renforcer (William A. CORSARO, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge, 1997). Hays avance que les familles sont de plus en plus « envahies » par les « logiques liées à des relations impersonnelles, concurrentielles, contractuelles, marchandisées, efficientes, destinées à maximiser les profits, intéressés » (Sharon HAYS, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven, Yale University Press, 1996, p. 11). En plus des données attestant d'une nouvelle augmentation des activités encadrées des enfants (John F. SANDBERG et Sandra L. HOFFERTH, "Changes in Children's Time with Parents, U.S., 1981-1997", *Demography*, n° 38, 2001, p. 423-436), dans notre étude, aucun parent de classes moyennes ne signale avoir eu un emploi du temps comparable à celui de ses enfants quand il était lui-même enfant. L'évolution dans le temps de l'intervention des parents dans l'éducation et celle du temps consacré au raisonnement dans les familles de classes moyennes sont aussi difficiles à mesurer précisément. L'étude dirigée par M. Kohn et C. Schooler (*Work and Personality*, op. cit.) suggère qu'il y a peu de changements s'agissant du raisonnement, mais tous les autres chercheurs affirment qu'il y a eu une augmentation des négociations entre les parents et les enfants (Dana CHIDEKEL, *Parents in Charge*, New York, Simon and Schuster, 2002 ; Paul KROPP, *I'll Be the Parent, You Be the Child*, New York, Fisher Books, 2001). Ces débats ne sauraient être tranchés sans d'autres recherches historiques minutieuses.

Discussion

Il a été démontré que la classe sociale influence des aspects fondamentaux de la vie de famille : l'utilisation du temps, l'usage du langage et les liens avec la famille élargie. Toutes les dimensions de la vie de famille ne sont pas affectées par la classe sociale, et il y a des variations au sein d'une même classe. Cependant, les parents transmettent des avantages à leurs enfants en suivant un schéma qui est suffisamment cohérent et identifiable pour être décrit comme une « logique culturelle » dans l'éducation des enfants. Les parents blancs et noirs de classes moyennes mettent en œuvre des pratiques que j'ai appelées « mise en culture concertée » : ils déploient des efforts délibérés et continus pour stimuler le développement de leurs enfants et cultiver leurs compétences cognitives et sociales. Les parents de classes populaires ou de familles pauvres considèrent que le développement de leurs enfants se déroule naturellement, tant qu'ils leur garantissent du confort, de la nourriture, un refuge et d'autres formes de soutien de base. Cet engagement, lui aussi, nécessite de déployer des efforts continus ; parvenir à garantir la pousse naturelle des enfants malgré les épreuves majeures de la vie est à juste titre considéré comme une réussite.

Au quotidien, les schémas associés à chacune de ces approches sont imbriqués et se renforcent mutuellement. Les enfants de classes moyennes âgés de 9 ans ont déjà développé un sens aigu de leurs propres talents et aptitudes, et se distinguent de leur fratrie et de leurs amis. Ils apprennent également à se penser comme des êtres singuliers et méritant que des adultes consacrent leur temps et leur énergie à les valoriser, eux ainsi que leurs activités de loisir. Dans ce processus, les frontières entre les adultes et les enfants deviennent parfois floues ; les préférences des adultes en matière de loisirs se subordonnent à celles des enfants. Le fait que, dans les familles de classes moyennes, l'accent soit fortement mis sur le raisonnement a des effets similaires diffus. Les enfants ont recours à leurs redoutables capacités de raisonnement pour persuader les adultes d'acquiescer à leurs demandes. L'idée selon laquelle les désirs des enfants doivent être pris au sérieux est systématiquement mise en œuvre dans les familles de classes

moyennes que nous avons interrogées et observées. De multiples et subtiles façons, les enfants apprennent qu'ils sont légitimes. Enfin, le choix de cultiver les enfants a pour conséquence de produire des emplois du temps familiaux si remplis d'activités qu'il reste peu de temps pour rendre visite à des proches. Les études quantitatives portant sur les usages du temps ont mis en lumière des questions essentielles, mais elles ne rendent pas compte de la nature interactive des activités routinières, quotidiennes, et des différentes manières dont elles affectent le tissu familial⁷⁷.

Dans les familles de classes populaires ou pauvres, les parents fixent des limites ; dans le cadre de ces limites, les enfants sont libres de disposer de leur temps de loisir comme bon leur semble. Les désirs des enfants ne guident pas les comportements des adultes aussi fréquemment ou de manière aussi décisive que dans les familles de classes moyennes. Les enfants sont considérés comme étant subordonnés aux adultes. Les parents ont tendance à donner des consignes plutôt qu'à négocier. Les interactions régulières avec des proches de la famille plutôt qu'avec des connaissances ou des inconnus créent une fracture plus nette entre les familles et le monde extérieur. Les parents enseignent à leurs enfants, de manière implicite ou explicite, à se méfier des personnes en position d'autorité, à se méfier des institutions et, parfois, à résister à l'autorité des représentants officiels. Les enfants semblent assimiler les sentiments d'impuissance des adultes face aux institutions. Tout comme pour les classes moyennes, il existe des différences importantes entre les familles de classes populaires et les familles pauvres, tandis que certains aspects fondamentaux de la vie de la famille, tels que l'usage de l'humour, ne dépendent pas de la classe sociale.

Le rôle de la race dans le quotidien des enfants est apparu moins important que ce à quoi je m'attendais⁷⁸. Certes, les parents

77. Les différences que nous avons observées s'agissant des usages du temps font partie des aspects du quotidien pris pour acquis ; elles passent en général inaperçues aux yeux des membres de la famille. Par exemple, les Yanelli, de classes populaires, estiment qu'ils sont « très occupés » s'ils vont à un match de baseball le samedi, puis à une réunion de famille le dimanche. Les Tallinger, comme d'autres familles issues des classes moyennes, considéreraient qu'il s'agit là d'un week-end calme.

78. Ces analyses corroborent d'autres données qui indiquent que les enfants sont conscients de la race à un âge relativement précoce (Debra VAN AUSDALE et Joe

des enfants noirs de classes moyennes sont attentifs aux effets potentiels des discriminations institutionnelles sur leurs enfants. Et les parents noirs de classes moyennes prennent également des mesures pour aider leurs enfants à développer une identité raciale positive. Cependant, pour ce qui est de la façon dont les enfants passent leur temps, la manière dont les parents utilisent le langage et la discipline dans les familles, la nature des liens sociaux des familles et les stratégies utilisées pour intervenir dans les institutions, les parents blancs et noirs de classes moyennes déploient des pratiques très semblables, souvent identiques, avec leurs enfants. Un schéma similaire a été observé dans les familles blanches et noires de classes populaires ainsi que dans les familles blanches et noires pauvres. Ainsi, mes données indiquent que du point de vue des dynamiques relatives aux pratiques d'élevage des enfants (des pratiques de soin aux enfants) étudiées ici, la race était moins importante dans la vie quotidienne des enfants, comparativement à la classe sociale. Lorsqu'ils entrent dans les mondes clivés sur le plan racial que sont la vie amoureuse, le mariage, le marché immobilier, et au fur et à mesure qu'ils font face au racisme dans leurs contacts interpersonnels avec des blancs⁷⁹, l'importance relative de la race dans le quotidien des enfants risque d'augmenter.

Les différences entre classes sociales existant dans les dynamiques familiales et dans les logiques d'élevage des enfants ont des conséquences à long terme. Quand les familles sortent du foyer et interagissent avec des représentants des institutions formelles, les parents et les enfants de classes moyennes parviennent à obtenir de meilleurs résultats que leurs homologues de classes populaires et de familles pauvres. Dans leurs interactions avec des agents des institutions dominantes, les enfants de classes populaires et de familles pauvres apprennent ce qu'est la contrainte, là où les enfants de classes moyennes développent le sentiment de leurs droits.

R. FEAGIN, "Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of Very Young Children", *American Sociological Review*, n° 61, 1996, p. 779-793). Dans les deux écoles, les filles jouent souvent dans des groupes racialement divisés pendant la récréation; les garçons ont tendance à jouer dans des groupes racialement intégrés.

79. Mary WATERS, *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, New York, Russell Sage Foundation, 1999.

C'est une erreur de considérer la mise en culture concertée ou la réalisation de la pousse naturelle comme des approches intrinsèquement désirables. Comme il a été largement démontré, les conceptions de l'enfance se sont profondément modifiées au fil des époques⁸⁰. Les désavantages liés à l'éducation des enfants de classes moyennes, y compris l'épuisement lié au maternage intensif et aux emplois du temps surchargés et l'étiollement de la naïveté des enfants, qui finit par leur donner le sentiment d'être trop sophistiqués pour des jeux et des jouets simples⁸¹, ne sont pas suffisamment mis en lumière.

Autre désavantage, les enfants de classes moyennes ont moins de chance d'apprendre à occuper « leur temps libre » avec leurs propres jeux inventés, ce qui les rend dépendants de leurs parents pour traverser l'expérience de l'ennui. Les sociologues doivent distinguer plus clairement quelles sont les normes intrinsèquement désirables et les normes qui facilitent la réussite dans les institutions dominantes. Une vision plus critique, qui tient compte de l'histoire, est nécessaire⁸². À cet égard, le travail de Bourdieu est précieux⁸³.

Enfin, il faut envisager certaines questions méthodologiques. La recherche quantitative a mis en évidence des schémas à l'échelle de la population, et les ethnographies offrent des descriptions détaillées, mais se concentrent en général sur un seul petit groupe.

80. J. WRIGLEY, "Do Young Children Need Intellectual Stimulation?", art. cité.

81. S. HAYS, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, op. cit.

82. Jacques DONZELOT, *The Policing of Families* (trad. R. Hurley), New York, Pantheon, 1979 (publication originale : *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit, 1977).

83. Pierre BOURDIEU, "Marriage Strategies as Strategies of Social Reproduction", dans Robert FORSTER et Orest RANUM (sous la dir. de), *Family and Society*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976, p. 117-144 (publication originale : « Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, n° 4-5, 1972, p. 1105-1127); P. BOURDIEU, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (trad. R. Nice), Cambridge, Harvard University Press, 1984 (publication originale : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979); P. BOURDIEU, "The Forms of Capital", dans John C. RICHARDSON (sous la dir. de), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood, 1986, p. 241-258; P. BOURDIEU, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (trad. L. C. Clough), Stanford, Stanford University Press, 1989 (publication originale : *La Noblesse d'État*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1989).

Aucune de ces deux approches ne peut restituer à elle seule, de manière à la fois globale et ancrée dans des données empiriques, la vie quotidienne. Mener des recherches sur plusieurs sites, avec plusieurs personnes, en utilisant des méthodes ethnographiques pose également des défis méthodologiques immenses⁸⁴. Néanmoins, les familles se sont montrées disposées à être étudiées dans leur vie privée. Dessiner des portraits intimes du quotidien qui enrichiront nos modèles théoriques est un défi fondamental à relever à l'avenir.

84. Annette LAREAU, "Doing Multi-Person, Multi-Site 'Ethnographic' Work: A Reflective, Critical Essay", Philadelphie, Temple University, département de sociologie, manuscrit inédit, 2002.