



HAL
open science

**Compte rendu de: JESSICA MCCRORY CALARCO,
NEGOTIATING OPPORTUNITIES. HOW THE
MIDDLE CLASS SECURES ADVANTAGES IN
SCHOOL**

Philippe Bongrand

► **To cite this version:**

Philippe Bongrand. Compte rendu de: JESSICA MCCRORY CALARCO, NEGOTIATING OPPORTUNITIES. HOW THE MIDDLE CLASS SECURES ADVANTAGES IN SCHOOL. 2020. hal-03184602

HAL Id: hal-03184602

<https://hal.science/hal-03184602>

Submitted on 14 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JESSICA MCCRORY CALARCO, *NEGOTIATING OPPORTUNITIES. HOW THE MIDDLE CLASS SECURES ADVANTAGES IN SCHOOL*

Philippe Bongrand

Presses Universitaires de France | « Sociologie »

2020/2 Vol. 11 | pages 205 à 208

ISSN 2108-8845

ISBN 9782130823773

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-sociologie-2020-2-page-205.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Jessica McCrory Calarco, *Negotiating Opportunities. How the Middle Class Secures Advantages in School**

par Philippe Bongrand**

Pour expliquer comment l'origine sociale des élèves pèse sur leur réussite scolaire à l'école élémentaire, Jessica McCrory Calarco identifie trois séries de travaux. Les uns, adossés au concept de capital culturel, estiment que la socialisation familiale engendre une connivence telle que les élèves de classe moyenne répondent, plus facilement et mieux que les autres, aux attentes de l'institution scolaire. D'autres travaux pointent les biais des enseignants, dont les préjugés – conscients ou non – sur les moindres chances de réussite des élèves de classe populaire sont performatifs. D'autres travaux enfin, plus datés, observent la résistance, plus fréquente en milieu populaire, d'enfants remettant en cause la légitimité et l'utilité du jeu scolaire. Faute de trouver dans ces travaux de quoi éclairer complètement ses propres observations ethnographiques, l'auteure propose une hypothèse inédite : la compétence, caractéristique des enfants de classe moyenne, à obtenir des enseignants qu'ils leur concèdent, *au-delà de ce qu'engendre la seule connivence culturelle et de ce que souhaitent les enseignants eux-mêmes*, un traitement privilégié. L'ouvrage étudie la « chaîne complexe d'interactions » (p. 22) par lesquelles parents, enfants et enseignants construisent, activent et sanctionnent cette compétence à faire la différence.

Issue d'un doctorat de sociologie soutenu en 2012, dont certains éléments ont été publiés (Calarco, 2011, 2014a, b), cette thèse s'enracine dans l'étude, principalement par observation ethnographique, des interactions élèves-enseignant d'une école publique suburbaine de l'Est états-unien. Plutôt favorisée, cette école présente cependant une relative mixité sociale

qui permet de comparer les comportements d'élèves d'origine sociale différente dans les mêmes situations. Au cours de trois années scolaires successives, la sociologue a observé une cohorte de 80 élèves (55 de classe moyenne, 25 de classe populaire), scolarisés en *3rd*, *4th* puis *5th grade*, au rythme approximatif de deux demi-journées hebdomadaires. Elle a également interviewé les 12 enseignants (principalement femmes blanches) responsables de ces classes, ainsi que 24 élèves et leurs parents – interrogés séparément. De façon subsidiaire, elle a observé ces élèves au collège (*middle school*).

En classe, les élèves de classe populaire adoptent plus souvent une attitude de *deference*, qui laisse l'enseignant maître des interactions, tandis que les enfants de classe moyenne déploient des tactiques d'*influence* pour mettre les enseignants à leur service. Ces tactiques se donnent à voir dans trois catégories d'interactions, qui font chacune l'objet d'un chapitre spécifique. Lorsqu'ils éprouvent une incertitude ou difficulté (dans la compréhension d'une consigne ou l'exécution d'une tâche, l'utilisation du matériel, les relations avec les pairs...), les enfants de classe moyenne sollicitent plus spontanément, activement ou substantiellement l'enseignant ; les enfants de classe populaire, eux, essaient plus longtemps de s'en sortir seuls et ne se tournent vers l'enseignant qu'en second recours et de manière aussi circonscrite que possible (chapitre 3, « *Seeking assistance* »). Lorsqu'ils doivent assumer d'avoir transgressé l'ordre scolaire (oubli des devoirs, course dans les couloirs...), les enfants de classe moyenne tendent à se justifier, à négocier les sanctions, voire à discuter

* Jessica McCrory Calarco (2018), *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*, New York, Oxford University Press, 255 p.

** Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, ÉMA (École, Mutations, Apprentissage), EA 4507 Université de Cergy-Pontoise, 33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise cedex, France
philippe.bongrand@cyu.fr

la pertinence (en la circonstance ou en principe) des règles, tandis que les enfants de classe populaire tendent à obtempérer sans commentaire ni plainte, même en cas de malentendu ou d'injustice (chapitre 4, « *Seeking accommodation* »). Désireux de reconnaissance de l'enseignant, tous les enfants évoquent leur vie privée en classe : les propos des enfants de classe populaire, introduits de manière prudente, discrète et oblique, relatent leur comportement altruiste ou illustrent un point commun qu'ils partagent avec l'enseignant ou la classe, tandis que c'est de manière plus spontanée, directe, insistante et hors de propos que les enfants de classe moyenne affichent leurs compétences ou expériences singulières, remarquables et distinctives (chapitre 5, « *Seeking attention* »). Jessica McCrory Calarco montre que, le plus souvent, parfois malgré eux, les enseignants sanctionnent l'efficacité supérieure des stratégies d'*influence*. Ainsi, gagnant plus d'aide, d'attention, d'encouragement, d'indulgence et de reconnaissance, les élèves socialement favorisés surmontent plus souvent et plus rapidement les difficultés, disposent de plus de temps d'apprentissage, évoluent dans une configuration plus ouverte à leur épanouissement et à leur créativité, obtiennent de meilleurs résultats et bâtissent une confiance creusant les inégalités.

Ces comportements d'élèves sont lisibles comme l'activation de compétences acquises dans l'espace familial. Les entretiens révèlent que les élèves se montrent très différemment formés à l'interaction avec l'enseignant (chapitre 1, « *Coached for the classroom* »). Les parents de classe populaire enseignent une attitude prioritairement déférente. Inspirés par leur propre expérience des réprimandes scolaires ou par l'analogie avec le monde du travail, soucieux que leur enfant n'apparaisse pas à l'enseignant comme une charge, ils martèlent à leur enfant qu'il doit être autant que possible son propre recours. *A contrario*, les parents de classe moyenne exhortent leurs enfants, particulièrement s'ils sont timides, à considérer les enseignants comme des ressources à leur disposition. L'auteure souligne qu'il s'agit bien pour les parents d'un objectif explicite d'éducation, et elle en constate l'atteinte, vu le contraste d'attitude de plus en plus marqué au fil des trois années scolaires de l'enquête.

Le déploiement et l'efficacité de ces stratégies différenciées sont conditionnés à la gestion de classe des enseignants. Celle-ci présente la propriété, décisive, d'être peu lisible : suivant les activités scolaires, suivant la dynamique de la situa-

tion, suivant la formulation des requêtes, suivant leur humeur, patience ou disponibilité, les enseignants se montrent inégalement disposés vis-à-vis des élèves. Leurs énoncés pluri-voques, leur langage corporel, leurs activités alternent ou entremêlent les principes contradictoires du travail assisté ou solitaire, l'éthique de la collaboration ou de la responsabilité personnelle, l'universalité des règles ou leur adaptation idiosyncratique. Ces règles s'avérant cachées, ambiguës et instables (chapitre 2, « *The inconsistent curriculum* »), les enfants les pratiquent suivant leur éducation familiale, dont l'effet inégalitaire peut alors s'exercer. Les élèves de classe populaire, plus soucieux d'éviter la réprimande, attentifs à l'humeur de l'enseignant, portés à l'obéissance silencieuse, privilégient la déférence, tandis que les élèves de classe moyenne, convaincus de la rentabilité de s'associer l'enseignant, habitués à négocier avec l'adulte, insistent même au risque de la réprimande. La réussite de ces techniques tient en partie à leur efficacité propre. D'une part, les interventions spontanées et immédiates, que s'autorisent prioritairement et sans limite les enfants de classe moyenne, sont mieux reçues que les suivantes, l'accumulation suscitant la clôture. Les enfants de classe populaire attendent confirmation pratique que l'enseignant accepte les interventions, après avoir perdu du temps à tâtonner (parfois de manière contre-productive) pour leur tâche ou à décoder l'attitude de l'enseignant, intervenant *in fine* en des moments moins favorables. D'autre part, les questions insistantes et répétitives – que la déférence n'autorise pas, tandis que les enfants de classe moyenne comprennent « non » comme : « discutons » – font mieux céder les enseignants, pressés d'épargner le temps de négociation ou de conserver une parcimonie aux sanctions. Mais ces techniques ne causent pas seules l'inégalité : les enseignants cèdent aussi en raison de la qualité de classe moyenne des élèves. L'implication substantielle de leurs parents dans le fonctionnement et le budget de l'école, leur promptitude à contester les décisions et compétences des enseignants découragent de risquer discussions chronophages (« *email battles* »), échecs face aux parents, voire représailles (chapitre 6, « *Responses and ramifications* »).

Jessica McCrory Calarco raisonne systématiquement en termes binaires de classe populaire et classe moyenne, ses observations ayant conduit à grouper familles *poor* et *working class* d'une part, *middle class* et *upper middle class* d'autre part (p. 13-15). Elle définit ces deux classes par le diplôme et la profession. Les ménages de classe moyenne comportent au

moins un membre diplômé de quatre années d'enseignement supérieur, ou bien qui exerce une profession d'encadrement, d'enseignement ou libérale. Les ménages populaires sont moins ou pas diplômés, leurs membres exerçant principalement des fonctions d'employés ou d'ouvriers. Si ces deux groupes présentent des inégalités de revenu ou d'habitat, les rares cas dissonants (ménages populaires dont le commerce a prospéré, ménage de classe moyenne affrontant une perte d'emploi) ne détonnent pas du point de vue des comportements scolaires. Soulignant que le terme de classe sociale est tabou dans la société américaine, l'auteure cherche systématiquement à en prouver la primauté explicative. Elle l'illustre en particulier par le codage des interactions pendant seize heures de classe : les variables de genre, race et niveau académique sont peu corrélées au recours inégal aux stratégies de *deference* et d'*influence* ; par contraste, le nombre moyen de sollicitations de l'enseignant par élève de classe moyenne est huit fois supérieur à celui des élèves de classe populaire (p. 89, et chapitre 7, « *Alternative explanations* »). C'est en revanche sans pouvoir le confirmer par des données comparatives qu'elle argumente l'hypothèse que ses résultats ne seraient pas marqués par le déséquilibre de la population (et de l'école) enquêtée, aux trois quarts favorisée.

En conclusion, l'auteure aborde les enseignements pratiques de ses résultats. Jugeant injustifié de blâmer des enseignants indubitablement soucieux de la réussite de leurs élèves de classe populaire, elle appelle à améliorer l'acuité sociologique de leur gestion de classe. Clarifier et expliciter auprès des élèves à quels moments et suivant quelles règles solliciter l'enseignant réduirait l'espace où les déterminations sociales s'exercent librement. Mieux formés aux différences de classe et à la subtilité des mécanismes de diffusion de leurs effets, les enseignants pourraient développer une compétence à identifier quand et comment aider des élèves qui ne le demandent pas et, à l'opposé, refuser d'accéder aux demandes d'autres. Ils devraient être soutenus pour cela par l'encadrement, décisif pour rendre compréhensibles, crédibles et effectives les règles du jeu scolaire vis-à-vis des parents. Jessica McCrory Calarco souligne enfin que les politiques publiques de lutte contre les inégalités se concentrent sur les acteurs de classe populaire, alors qu'il serait au moins aussi pertinent de viser les stratégies différenciatrices des acteurs de classe moyenne – qui, dans cette étude, se montrent les plus « résistants » et les moins loyaux à l'égard des règles scolaires.

L'étude s'inscrit prioritairement parmi les travaux qui envisagent la reproduction scolaire des inégalités par le capital culturel, entendu ici non comme appétence ou compétence en matière de culture classique mais – en continuité avec les travaux d'Annette Lareau, directrice de la thèse de l'auteure à l'Université de Pennsylvanie –, comme un ensemble d'habitudes, goûts et croyances en phase (*cultural matching*) avec la culture de l'institution scolaire. Le livre décompose le processus par lequel ce capital concourt à la reproduction des inégalités : l'attitude, les techniques et les objectifs éducatifs des parents ; leur relative incorporation par des enfants dotés d'*agency* ; la configuration, par l'institution et l'enseignant, de l'espace d'interaction qu'est la classe ; dans cet espace, et suivant différentes catégories de situation, l'activation de compétences par les enfants ; les valeurs et habiletés par lesquelles les enseignants réagissent ; les effets de ces interactions sur les résultats scolaires... sont des maillons méticuleusement découpés et examinés par l'auteure – évitant ainsi l'écueil de rabattre les uns sur les autres. Cette construction de l'objet lui permet d'insister sur l'absence d'automatisme de la transmission du capital culturel : l'inculcation de valeurs et de règles de comportement à l'école est l'objet d'un travail explicite et répété des parents ; les enfants ne s'en approprient pas mécaniquement les contenus ; ce capital culturel n'est pas exporté du domicile à l'école, ni n'exerce ses effets, de façon directe, mais en vertu d'interactions et au prix de déplacements. Jessica McCrory Calarco revendique en cela une distance (et un apport) au champ des travaux qui, labellisés en termes de capital culturel, envisagent sa transmission de manière exclusivement diffuse et automatique – ce qui semble pourtant réducteur (Draelants & Ballatore, 2014). Elle estime, d'autre part, que la mise en évidence de l'attitude volontariste des enfants de classe moyenne et de leur compétence à obtenir des enseignants d'aller au-delà de ce qu'ils sont « culturellement » et institutionnellement prêts à consentir, relève non pas d'une déclinaison des analyses en termes de capital culturel, mais d'un concept et d'un modèle alternatifs.

Portant trace de sa publication antérieure sous forme d'articles, l'ouvrage est rédigé de manière extrêmement claire et systématique. Une annexe méthodologique, détaillant les péripéties de l'élaboration de sa thèse et de l'implication de son auteure, confirme l'ampleur du travail de terrain et du souci de rigueur dans l'analyse, suivant l'objectif assumé de plaider, par l'exemple, les vertus de l'enquête ethnographique de terrain.

Bibliographie

Calarco J. (2011), « "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School », *American Sociological Review*, vol. 76, n° 6, p. 862-882, <https://doi.org/10.1177/0003122411427177>.

Calarco J. (2014a), « Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities », *American Sociological Review*, vol. 79,

n° 5, p. 1015-1037, <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>.

Calarco J. (2014b), « The Inconsistent Curriculum: Cultural Tool Kits and Student Interpretations of Ambiguous Expectations », *Social Psychology Quarterly*, vol. 77, n° 2, p. 185-209. <https://doi.org/10.1177/0190272514521438>.

Draelants H. & Ballatore M. (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 115-142.