



**HAL**  
open science

## Saisir l'expérience familiale d'enfants des classes supérieures scolarisés dans l'enseignement catholique

Emilie Grisez

### ► To cite this version:

Emilie Grisez. Saisir l'expérience familiale d'enfants des classes supérieures scolarisés dans l'enseignement catholique. *Revue des politiques sociales et familiales*, 2023, Penser la famille par le prisme des enfants. Défis et enjeux méthodologiques, 148, pp.27-43. 10.3917/rpsf.148.0027 . hal-04355602

**HAL Id: hal-04355602**

**<https://hal.science/hal-04355602v1>**

Submitted on 20 Dec 2023

**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.



# Saisir l'expérience familiale d'enfants des classes supérieures scolarisés dans l'enseignement catholique

## Rapports aux parents, aux frères et soeurs et aux camarades d'école

**Émilie Grisez**

DANS **REVUE DES POLITIQUES SOCIALES ET FAMILIALES** 2023/3 (N°148), PAGES 27 À 43  
ÉDITIONS **CAISSE NATIONALE D'ALLOCATIONS FAMILIALES**

ISSN 2431-4501

DOI 10.3917/rpsf.148.0027

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-des-politiques-sociales-et-familiales-2023-3-page-27.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales.**

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.

# Saisir l'expérience familiale d'enfants des classes supérieures scolarisés dans l'enseignement catholique



Rapports aux parents, aux frères et soeurs et aux camarades d'école

## Émilie Grisez

Doctorante à l'Institut national d'études démographiques (Ined) et au Centre de recherche sur les inégalités sociales (Cris), Sciences Po-Centre national de la recherche scientifique (CNRS).<sup>1</sup>

L'article porte sur la pluralité des expériences familiales et éducatives d'enfants des classes supérieures scolarisés en CM2 dans une école catholique parisienne. Leur discours a été recueilli par des entretiens (n = 26) et un questionnaire (n = 52) distribué à l'issue d'une ethnographie d'un an dans l'école. Selon le cadre familial dans lequel ils grandissent, les enfants entretiennent des rapports différenciés à leurs parents, frères et sœurs et camarades d'école. Dans les familles « traditionnelles », les relations parents/enfants sont fondées sur une autorité naturelle de l'adulte et les enfants passent un temps considérable avec leur fratrie et leurs amis d'école. Par contraste, les enfants de « managers » ont davantage de pouvoir, dans le rapport aux adultes, pour affirmer leur individualité, tandis qu'ils développent une grande autonomie avec leurs pairs. Enfin, les enfants d'« intellectuels » tissent avec leurs parents des relations fondées sur le dialogue et un idéal égalitaire ; ils sont davantage distants de leurs pairs. De ces configurations familiales résultent des identités et des dispositions enfantines différenciées.

**MOTS-CLÉS :** enfances, familles, fratries, pairs, socialisations, classes supérieures, méthodes

### **Relationships to Parents, Siblings and School Friends *Grasping the Experience of Upper-Class Children Attending a Parisian Catholic School***

This article focuses on the plurality of family and educational experiences of upper-class fifth graders attending a Parisian Catholic school. The children's discourse was collected through interviews (n = 26) and a questionnaire (n = 52) distributed after a one-year ethnographic fieldwork in the school. Depending on the family setting in which they grow up, children have different relationships with their parents, siblings and schoolmates. In "traditional" families, parent/child relationships are based on natural adult authority and children spend considerable time with their siblings and schoolmates. By contrast, children of "managers" have more power in their relationship with adults to assert their individuality while developing a great deal of autonomy with peers. Lastly, children of "intellectuals" build relationships based on dialogue and an egalitarian ideal with their parents, and are more distant from their peers. These family configurations result in differentiated child identities and dispositions.

**KEYWORDS:** childhoods, families, siblings, peers, socialisations, upper classes, methods

1. Le contenu de cet article n'engage que son autrice.

Selon le cadre familial dans lequel ils grandissent, quels types de rapport aux parents, à la fratrie et aux pairs les enfants construisent-ils ? Pour répondre à cette question, le présent travail se focalise sur des enfants scolarisés dans une école catholique parisienne (encadré 1). L'étude s'ancre dans un contexte social et spatial très favorisé, ce qui en fait son originalité : en décalage avec les travaux sur la socialisation des enfants dans des contextes mixtes (Lignier et Pagis, 2017 ; Rivière, 2021), elle s'intéresse à la socialisation familiale au sein des classes supérieures, dans un quartier vécu comme un « village », proche des terrains étudiés par M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1989, 2007).

### **Encadré 1. Méthodologie et matériaux d'enquête**

Les données ont été collectées lors d'une ethnographie d'un an dans l'école primaire Sainte-Marie\*. Cette école catholique parisienne accueille environ 380 élèves de la maternelle au CM2. Sous contrat d'association avec l'État, les enseignants y suivent le programme de l'Éducation nationale. La scolarité coûte un peu plus de 1000 euros par an. L'école est fréquentée par des enfants majoritairement issus des classes supérieures, en particulier des fils et filles de cadres du secteur privé, de chefs d'entreprise et de membres des professions libérales. Leur appartenance de classe s'articule et se superpose avec leur appartenance religieuse (catholique), signe de l'« *homologie profonde entre la religion et la bonne société* » (Pinçon et Pinçon Charlot, 2007, p. 58). Les parents d'élèves perçoivent leur quartier comme la réalisation d'une forme idéale et fortement intégrée de sociabilité locale, scolaire, juvénile et interparentale, voire religieuse et associative, de la même façon que les habitants de Ville-d'Avray (Paugam et al., 2017).

D'octobre 2019 à mars 2020, la chercheuse a visité l'école un à deux jours par semaine, suivant les élèves de la classe à la cour de récréation, en passant par la cantine et les célébrations religieuses. Si la recherche s'est focalisée sur deux niveaux scolaires (les classes de cours préparatoire [CP] et de cours moyen deuxième année [CM2]), cet article se concentre sur les élèves de CM2 : plus âgés, ils ont de plus grandes compétences expressives et réflexives et ils disposent d'une relative autonomie dans leurs déplacements et le choix de leurs activités.

Lors de l'observation participante, l'enquêtrice a cherché à construire avec les enfants une relation qui se distingue d'une relation d'autorité afin de ne pas les placer dans une position vulnérable (Kirk, 2007 ; Horgan, 2017). Ce travail a été facilité par ses propriétés sociales : âgée d'une vingtaine d'années au moment de l'étude, elle paraissait jeune et maîtrisait leur vocabulaire. En tant que femme, elle a évité les suspicions qu'aurait pu provoquer une présence masculine dans l'école (Lignier, 2008 ; Murcier, 2005). Les enfants l'ont perçue comme une étudiante réalisant un devoir un peu long. Ils sont spontanément venus lui parler et jouer avec elle. La relation de confiance tissée pendant plusieurs mois et la position de chercheuse comme « apprenante », à l'écoute et disponible, ont permis d'entretenir une éthique relationnelle (Gervais et al., 2020).

Après plusieurs mois d'observation, le point de vue des enfants a été recueilli afin de saisir le sens qu'ils donnent à leur éducation et à leurs actions. Partant du principe qu'ils sont, au même titre que les adultes, des acteurs sociaux capables (Garnier, 1995), c'est-à-dire qu'ils sont à même de réfléchir, d'émettre des opinions et de composer avec leur réalité, cette recherche a accordé crédit et fiabilité à leur parole. L'expérience de terrain et les près de 30 entretiens réalisés ont confirmé la pertinence de cette approche : les enfants se sont montrés très compétents pour répondre aux questions dès lors qu'elles faisaient référence à leur système de sens. La stabilité de leurs réponses dans le temps ainsi que la grande concordance avec les discours des adultes invitent à penser que les enfants sont parfaitement capables de parler de leurs pratiques objectives.

Quatorze entretiens collectifs ont d'abord été réalisés avec la quasi-totalité des élèves de CM2 par groupes de trois à cinq. Les discussions de 20 à 50 minutes portaient sur leur expérience de l'école, de la famille et des sociabilités enfantines. Pour approfondir ces thématiques dans un contexte plus intime et sur un temps plus long, douze élèves de CM2 ont été interviewés individuellement. En raison du confinement national au printemps 2020, des

appels vidéo de 30 minutes leur ont été proposés. Dans les faits, les entretiens ont duré de 50 minutes à plus de 2 heures, ce qui invite à penser que les enfants se sont prêtés au jeu avec plaisir. Cet enthousiasme s'explique en partie par les conditions de production de ces voix enfantines : du fait de leur origine sociale favorisée, les enfants avaient l'habitude de mettre en récit leurs expériences et étaient très à l'aise à l'oral et avec les adultes. Leur confiance était aussi probablement due au format de l'appel vidéo, qui permettait de se tenir à distance et de parler depuis un endroit sûr, le domicile. Les entretiens collectifs et individuels ont permis de récolter des matériaux légèrement différents : dans le premier cas, les enfants ont comparé leurs expériences et se sont livrés à des débats, comme cela a pu être observé dans d'autres travaux, notamment ceux de W. Lignier et J. Pagis (2017) ; dans le second, ils ont eu davantage de temps pour s'exprimer, de façon peut-être plus mesurée en l'absence du regard des pairs.

À la fin de l'enquête, tous les élèves de CM2 ont été invités à compléter un questionnaire portant sur les mêmes thématiques. Le croisement des données issues du questionnaire et des entretiens a permis de lier les régularités visibles dans les réponses écrites aux représentations et systèmes de sens des enfants. En outre, l'utilisation de méthodologies variées a été un moyen de proposer aux enfants différents médiums d'expression (Clark et Moss, 2011). Finalement, la triangulation des données a permis de rendre compte de la complexité et de la richesse de l'expérience et des représentations des enfants.

Les relations familiales, étudiées du point de vue des enfants, ont été croisées dans l'analyse avec le regard de leurs parents. 27 entretiens ont été réalisés avec des parents, seuls ou en couple, sur les mêmes thématiques, en ajoutant des questions sur leurs visées et pratiques éducatives. La méthode d'enquête permet ainsi de saisir simultanément le projet éducatif des parents, la réception et l'éventuelle appropriation par les enfants des stratégies et des contenus, ainsi que leur place dans le processus de socialisation, notamment les marges de liberté dont ils disposent.

\* Il s'agit d'un nom d'emprunt. Tous les noms d'établissements scolaires, de lieux et de personnes ont été modifiés.

Si les socialisations familiales et leurs effets ont fait l'objet de nombreuses études, elles se sont centrées sur l'action socialisatrice des adultes envers les enfants et notamment sur l'analyse des pratiques éducatives parentales (Kohn, 1959 ; Bernstein, 1975a). En Suisse, J. Kellerhals et C. Montandon (1991) relient le processus éducatif à la dynamique interne de la famille ainsi qu'à la coordination des parents avec les autres agents socialisateurs, dégagant trois styles éducatifs : statutaire, maternaliste et contractualiste. Dans une enquête ethnographique auprès de familles états-uniennes, A. Lareau (2011) distingue pour sa part les répertoires culturels des parents des classes populaires et des classes moyennes et supérieures. Elle montre que ces derniers réalisent une éducation méthodique dans une démarche de *concerted cultivation* (ou « éducation concertée »). La vie extrascolaire des enfants est rythmée par un grand nombre d'activités sportives, culturelles et religieuses. Les échanges entre parents et enfants sont réguliers, mais plus limités entre les frères et sœurs et au sein du groupe de pairs.

En France, A. van Zanten (2009) met en évidence des tendances similaires, tout en distinguant les modèles éducatifs des classes supérieures selon la structure de leur capital. Elle montre que les parents issus du pôle économique (les « technocrates ») développent des stratégies de contrôle de l'environnement social et de moralisation de leurs enfants. Par contraste, chez les « intellectuels », du côté du pôle culturel, l'accent est mis sur l'argumentation fondée sur des connaissances et des raisonnements logiques pour justifier les décisions parentales et inciter les enfants à faire de même à propos de leurs propres choix. Dans une enquête récente, B. Lahire et ses collègues (2019) exposent, à partir de l'étude de cas de 35 enfants scolarisés en grande section de maternelle, la diversité des modalités de socialisation familiale. Selon eux, le modèle éducatif vers lequel tendent

les parents des classes moyennes et supérieures consiste « à *"faire comprendre" aux enfants leur propre intérêt à agir selon les règles qui ont été souvent (pas toujours) expliquées, et parfois établies avec eux ou négociées* » (*ibid.*, p. 1027).

Toutefois, ces approches mériteraient d'être complétées en prenant en compte l'expérience subjective des enfants et la marge d'autonomie qui subsiste dans la socialisation infantile : en se plaçant du côté des éducateurs, les pratiques socialisatrices semblent fonctionner mécaniquement. Or, les enfants ne sont pas des réceptacles passifs de la socialisation par les adultes, ils y participent pleinement (Corsaro, 1997 ; Sirota, 2006 ; Qvortrup *et al.*, 2009). Entendant la socialisation comme un jeu d'interaction, une rencontre entre l'activité des agents socialisateurs et celle des « socialisés », cet article vise à saisir comment les enfants se situent face à l'éducation de leurs parents et la part active qu'ils y prennent (Montandon, 1997), en étudiant jusqu'à quel point ils se plient aux contraintes et contribuent à les modifier. À la manière de W. Lignier et J. Pagis (2017, p. 42), « nous avons fait le pari qu'il était possible d'approcher les réalités domestiques telles qu'elles sont vécues par les enfants à partir de leurs propres déclarations », en portant une attention particulière à la place symbolique qui leur est accordée dans les échanges intrafamiliaux, ainsi qu'avec les pairs. Socialisations « verticales », entre adultes et enfants, et « horizontales », entre enfants, sont ici étudiées conjointement : la force de la socialisation des pairs dépend en partie du contrôle des parents (Montandon et Kellerhals, 1991).

Outre la question de la socialisation familiale (son contenu, ses effets et les relations qu'elle implique), la définition sociale de l'enfance est ici interrogée. Des travaux socio-historiques ont montré que les notions d'enfance et de la place des enfants dans la famille ont émergé au fil des siècles et qu'elles varient selon les contextes territoriaux et sociaux (Ariès, 1960). Dans les sociétés occidentales, l'enfant est aujourd'hui économiquement inutile – en tant qu'il est exclu de la sphère de production – et sentimentalement d'une valeur incommensurable (Zelizer, 1994). La place matérielle et symbolique qui lui est accordée dans la famille diffère toutefois selon les milieux sociaux, la faible délégation des tâches adultes et la perception de l'enfance comme « *univers protégé* » étant situées plutôt dans les zones favorisées de l'espace social (Lignier et Pagis, 2017, p. 50).

Puisque l'enfance ne constitue pas une expérience homogène et que les enfants n'échappent ni aux inégalités sociales ni aux rapports de domination (Court, 2017), ce travail propose d'étudier leur expérience familiale dans les classes supérieures qui s'ancrent principalement dans le pôle économique, c'est-à-dire des ménages très aisés, davantage dotés en capital économique que culturel et particulièrement enclins à choisir l'enseignement catholique (Héran, 1996). M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (2016) avancent la thèse d'une homogénéité supérieure de la socialisation des héritiers de la bourgeoisie à celles des autres socialisations primaires<sup>2</sup> – affirmation qui est ici mise à l'épreuve du terrain.

Dans un premier temps, afin d'introduire les analyses, trois modèles familiaux inscrits dans les classes supérieures rencontrées à l'école seront distingués. Dans un deuxième temps, le point de vue des enfants sur les cadres dans lesquels ils évoluent sera étudié avec, pour commencer, les relations qu'ils tissent avec leurs parents et les pratiques éducatives de ces derniers. Dans un troisième temps, les relations qu'ils entretiennent avec leur fratrie et leurs camarades d'école seront présentées, en questionnant les effets de l'intensité différenciée de la socialisation dite « horizontale » sur la construction de dispositions sociales et relationnelles.

2. À la suite de P. Berger et T. Luckmann (1966), la socialisation primaire, se déroulant pendant l'enfance, est habituellement distinguée de la socialisation secondaire, à partir de l'adolescence.

## Présentation typologique des familles de l'école Sainte-Marie

Les familles enquêtées sont majoritairement composées d'un couple hétérosexuel marié et de plusieurs enfants (2,4 en moyenne<sup>3</sup>). Plus de trois quarts des élèves déclarent que leurs parents sont ensemble au moment de l'enquête : cette situation atypique s'explique probablement par leur appartenance aux classes supérieures, ainsi que par le fait que beaucoup sont catholiques – deux populations qui se séparent moins (Graaf et al., 2006). Le modèle familial prédominant est donc celui de la bourgeoisie traditionnelle, composé d'un couple marié et de plusieurs enfants (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007), rappelant que les formes de structures familiales sont étroitement liées à la classe sociale (Lareau, 2011).

Toutefois, malgré l'apparente homogénéité du public de l'école, le travail de terrain a conduit à interroger la pluralité des expériences familiales et éducatives des enfants : des comportements, attitudes et identités différenciés ont pu être observés, notamment un rapport aux adultes et aux autres très variable d'un enfant à l'autre. Il est apparu indispensable de chercher dans la socialisation familiale ce qui pouvait expliquer ces différences.

L'analyse proposée ici est centrée sur la classe sociale, plus précisément sur les fractions de classe<sup>4</sup> qui entrent en affinité avec des modèles d'éducation : c'est le rapport social qui est apparu le plus déterminant pour comprendre les différences entre les enfants, davantage que le genre ou la position au sein de la fratrie. Cet angle n'a émergé que progressivement et l'analyse des matériaux empiriques a conduit à reconsidérer en partie la littérature sur la socialisation familiale de classe sur laquelle ce travail s'appuyait (Bernstein, 1975a ; Lareau, 2011 ; van Zanten, 2009).

Trois types de familles ont été dégagés, c'est-à-dire des caractéristiques sociales associées à un modèle éducatif<sup>5</sup> : des familles des classes supérieures « traditionnelles », de « managers » et « intellectuelles »<sup>6</sup>. Quatre caractéristiques objectives les distinguent : la structure de leurs capitaux, l'ancrage professionnel des parents dans le secteur public ou privé, l'ancienneté de l'appartenance aux classes supérieures et le rapport à la religion. Sur le plan éducatif, les différences ici mises au jour concernent le rapport parent/enfant, la relation à la fratrie et l'ouverture aux pairs, notamment aux camarades d'école. Les deux premiers types de familles correspondent à deux déclinaisons possibles des familles de « *technocrats* » d'A. van Zanten (2009), qui se situent plutôt du côté du pôle économique des classes supérieures, tandis que le troisième type se rapproche des familles d'« intellectuels », du côté du pôle culturel.

Les familles « traditionnelles » sont issues de la noblesse ou de la grande bourgeoisie et possèdent un volume important de capitaux économique, culturel et social. Les parents travaillent dans le secteur privé en tant que cadres et chefs d'entreprise, membres des professions libérales ou sont, pour certaines, mères au foyer. Ils sont catholiques pratiquants. Les familles de « managers » ont, quant à elles, un capital économique important, mais un capital culturel moindre. Les parents, qui ont souvent vécu une trajectoire d'ascension sociale relative, sont chefs ou cadres d'entreprise. Ils se déclarent catholiques

3. Des 56 élèves de CM2 dont la structure familiale nous est connue, seuls trois sont enfants uniques.

4. Dans une perspective bourdieusienne, cela fait référence aux différences secondaires qui, à l'intérieur des classes définies par le volume global de capital, séparent des fractions selon la distribution de ce dernier entre capital économique, culturel et social.

5. Ce qui distingue ces types de famille d'une classification, puisqu'il ne s'agit pas uniquement de repérer des caractéristiques sociales, mais leur lien avec un modèle éducatif.

6. Ces noms ont été choisis pour refléter à la fois la position sociale et les pratiques éducatives.

mais sont des pratiquants moins assidus que les premiers. Enfin, les familles d'« intellectuels » se caractérisent par la possession d'un capital culturel nettement plus élevé que les autres. Les parents sont cadres dans le secteur public ou exercent des fonctions dans le secteur de l'enseignement, de la culture ou de l'art<sup>7</sup>. Ils ont un rapport plus distant à la religion catholique. Les caractéristiques des familles s'avèrent correspondre à des rapports entre parents et enfants, ainsi qu'entre enfants, propres à chaque type.

## Les relations d'autorité et de pouvoir entre parents et enfants

La définition de l'enfance et la place relative des enfants vis-à-vis des adultes varient d'une famille à l'autre.

### Les familles « traditionnelles » : « *Après, c'est plutôt les parents qui décident* »

Les familles « traditionnelles » partagent une conception hiérarchique des relations entre les générations et une vision naturalisée de l'enfance, où les mondes enfantin et adulte sont séparés. Dans ces familles, le cadre des règles à respecter est ferme et les parents usent d'injonctions, parfois de punitions, pour se faire obéir : ils n'euphémisent pas les rapports de domination entre les adultes et les enfants et fournissent, comme le souligne M. de Saint-Martin (1993), une éducation assez sévère et assez stricte. Les enfants qui grandissent dans ce cadre familial ont tendance à considérer que les adultes sont dotés d'une autorité statutaire. Signe du poids qu'il accorde à l'autorité parentale, lorsque l'enquêtrice demande à Mathias s'il consent à ce que l'entretien soit enregistré, ce dernier appelle sa mère pour vérifier qu'elle est d'accord, considérant que son assentiment personnel n'est pas suffisant. Lors de l'entretien, elle s'adresse à lui d'un ton ferme, à l'impératif :

Mère de Mathias : « *Juste, est-ce tu peux faire tes piles [de vêtements] qui sont là, deux secondes ?* »

Mathias [à l'enquêtrice] : *Attendez, je dois juste donner un truc à maman ! [S'en va.]*

Sa mère [d'une voix irritée] : *Deux secondes, s'il te plaît ! Et après, on n'a pas beaucoup de connexion internet ! »*

L'autorité que Mathias accorde aux adultes se reflète également dans le fait qu'il vouvoie l'enquêtrice, attitude qui est principalement le fait des enfants des familles « traditionnelles ». Parce que l'enfance est perçue comme un temps à part, à protéger des réalités du monde, les enfants racontent qu'ils ne sont pas conviés aux discussions qui sont jugées « d'adultes » :

« *Parfois, je suis en train de lire, par exemple, et j'entends les parents discuter, donc parfois je me mets dans la conversation, mais les parents ils disent tout le temps : "Discussion d'adulte ! Donc t'écoutes pas." Parfois, ils se parlent en anglais, exprès pour qu'on comprenne pas ! » [Mathias]*

---

7. La famille est considérée comme « intellectuelle » si l'un des deux parents exerce une profession intellectuelle supérieure. Ce dernier joue en effet un rôle prépondérant dans l'éducation des enfants, s'investissant dans un domaine dans lequel il ou elle a le sentiment d'avoir plus de compétences que son partenaire.

Ce cadre familial laisse peu de place à la négociation et à l'affirmation de goûts propres, ce qui se perçoit à l'occasion du choix du collège, décision à laquelle les enfants n'ont pas été associés. Si certains déclarent parfois négocier, leur marge de manœuvre est faible et dépend des sujets et de leur importance aux yeux des parents. Lorsque les injonctions et les attentes parentales sont relativement faibles, ils racontent les contourner parfois sans que cela ait des conséquences majeures pour eux : « *En fait, papa il aimerait bien qu'on lise au moins une heure par jour. Mais heu... [ton amusé] comment dire ? On ne respecte pas trop !* » (Hermine). En revanche, lorsque les règles sont plus strictes, les enfants ne semblent pas en mesure de s'en écarter. À la question de savoir s'il a un téléphone, Mathias répond : « *Non ! On est beaucoup trop petits !* », s'appropriant probablement la rhétorique parentale. Il finit par admettre qu'il souhaiterait peut-être en posséder un au collège, tout en ajoutant : « *Après, c'est plutôt les parents qui décident.* »

Dans le cas où ces enfants ne respectent pas les règles établies, il leur arrive d'être punis. Ils racontent accepter les conséquences sans chercher à négocier : « *Quand t'es enfant, ben tu fais un peu ce que tu veux, si tu te fais gronder, ben tu te fais gronder, tu vas pleurer un bon coup après, tu dis "pardon papa, pardon maman" et tu recommences plus* » (Hermine). Leur acceptation du modèle familial et de ses contraintes est probablement en partie liée à leur jeune âge : il est possible qu'ils le reproduisent moins à l'adolescence.

Leur expérience familiale est finalement proche des enfants des familles « positionnelles » décrites par B. Bernstein (1975a, p. 242), dans lesquelles « *les différents statuts sont fortement séparés et l'identité sociale des membres est très largement déterminée par leur âge, leur sexe et leur position dans la série des âges* ». Dans ces familles, « *le champ de décision est fonction du statut formel de leurs membres* » (*ibid.*, p. 204) et les rôles sont définis de façon rigoureuse, par contraste avec des modèles où les rôles sont construits progressivement, au cours de l'interaction entre parents et enfants. Les familles « traditionnelles » ressemblent également à celles relevant du modèle statutaire dans les analyses de J. Kellerhals et C. Montandon (1991), qui se caractérisent par la distance entre parents et enfants et l'usage fréquent du contrôle comme méthode pédagogique. Du fait de ces relations intrafamiliales, les enfants reconnaissent aux adultes un statut hiérarchiquement supérieur.

## Les familles de « managers » :

### « *Alors moi, je suis pas d'accord, je le dis !* »

Par contraste, les familles de « managers » se caractérisent par une conception plus libérale des relations et des règles au sein de la famille. Chez elles, la définition sociale des enfants implique qu'ils soient traités comme des adultes en devenir – sous certaines conditions et sur certains sujets. La négociation des règles est une pratique enfantine courante, à l'instar d'Edmond qui déclare : « *Ouais, je négocie pas mal.* » Les enfants développent des techniques pour arriver à leurs fins, comme Victoire qui explique : « *Parfois, je fais la petite mignonne pour qu'elle me le donne [l'iPad].* » Cette pratique de la négociation est probablement liée au fait que leurs parents favorisent le dialogue et établissent des contrats avec eux. Par exemple, Ambroise raconte qu'il va au musée avec ses parents et que ces derniers l'autorisent à partir au bout de quelque temps s'il s'ennuie, de façon à ne pas ériger ce lieu en repoussoir : « *Ouais, je trouve ça un peu ennuyant de regarder des trucs pendant une heure ! Mais là, on commence à... On y va beaucoup, mais on y va pas très longtemps. 'Fin dès qu'on en a marre de regarder un truc, ben on y va, donc c'est pas mal.* » Les enfants vivent donc la famille comme

un contrat social, où ils ont une marge de manœuvre pour répondre aux injonctions parentales. Dans une stratégie de responsabilisation, les parents les laissent participer à certaines décisions. Ainsi, le passage au collège a été l'occasion d'élaborer conjointement un choix d'établissement, comme le raconte Victoire :

*« En fait, au début, mes parents, ils voulaient que j'aille à Diderot [collège public]. Voilà [ton contrarié]. [...] Mais moi, j'ai dit à Éthel [sa meilleure amie] que je voulais aller à Diderot, sauf qu'elle m'a dit : "Oui, mais moi, j'ai pas envie d'aller à Diderot." Du coup, moi je lui ai dit : "OK !" Et là, il y a mon papa un jour qui me dit : "Ben, tu sais quoi, on peut te proposer Saint-François [collège privé d'Éthel]". Et du coup, j'ai dit : "Oui, OK !" »*

Cet extrait montre la marge de manœuvre des enfants pour faire valoir leurs propres envies dans la prise de décision. Néanmoins, elles ne sont probablement entendues que dans la mesure où elles ne dévient pas du projet éducatif parental : il s'agit, dans ce cas, de se rendre dans un établissement catholique bien réputé. Outre les compromis, les familles de « managers » favorisent le dialogue entre parents et enfants dans des espaces spécifiques. Ainsi, lorsqu'est demandé à Edmond s'il lui arrive de remettre en cause la parole des adultes ou de dire qu'il n'est pas d'accord, il s'exclame : « Alors moi, je suis pas d'accord, je le dis ! » Il explique :

*« Par exemple, il y a pas longtemps on a fait un... comment ça s'appelle ? Un débat de famille ! C'est un truc où on devait dire ce qui allait pas, ce qui allait vraiment pas dans la famille et tout. Et du coup, on a fait ça et moi il y a plein de trucs où j'étais pas d'accord. »*

Les parents usent peu de punitions comme méthode éducative : « Je me fais jamais punir genre "reste dans ta chambre" et tout. Nous, c'est pas comme ça chez nous. On se fait gronder quand même, parce que parfois on fait des trucs qui sont pas bien, mais on n'est pas vraiment punis, quoi » (Éléonore). Par l'utilisation du « nous », qui englobe probablement ses frères et ses parents, Éléonore présente sa famille comme une unité qu'elle distingue des autres. Elle considère qu'il est normal de se faire gronder lorsque cela est justifié, faisant ainsi preuve d'une « obéissance réfléchie » (Montandon, 1997, p. 75), qui n'est pas aveugle : elle adhère aux principes éducatifs parentaux.

Lorsque la punition advient, la technique principale consiste à priver les enfants d'écrans pendant un temps : « C'est "T'es privé de jeux vidéo !" » (Edmond). Il semblerait que les enfants s'en accommodent, ou qu'ils négocient dans le cas contraire, comme le raconte Adèle :

*« Il y a une fois où j'ai été... bah privée de téléphone pendant deux jours, ce qui allait ! En fait, quand c'est privé d'écran, je suis pas d'accord de suite, parce que je voudrais quand même regarder ma série en anglais, mais quand c'est téléphone je me dis : "Ça va pendant deux jours." »*

Adèle peut par ailleurs parfois outrepasser ces punitions : elle confie qu'elle connaît le code du coffre-fort dans lequel sa mère cache son téléphone. Les enfants des « managers » sont les plus nombreux à en posséder, à la suite d'une longue négociation avec leurs parents ou, plus prosaïquement, à l'occasion du renouvellement du téléphone d'un membre de la famille.

Finalement, ces familles ressemblent aux familles « néopositionnelles » de B. Bernstein (1975b), dont les parents travaillent dans des organisations moins rigides et plus perméables au marché que les familles positionnelles plus anciennement établies : ils font preuve d'une plus grande souplesse dans l'application des règles familiales. Dans ces familles de « managers », qui peuvent être qualifiées de relativement « démocratiques », la hiérarchie persiste, elle prend simplement une autre forme : les enfants semblent ne

pouvoir contester l'autorité adulte que dans un cadre donné (les réunions familiales), ils se font sinon rappeler à l'ordre (générationnel), voire punir pour ne pas respecter les demandes ou les injonctions parentales.

### **Les familles « intellectuelles » :** **« En fait, je suis un peu insolent avec mes parents »**

Les familles « intellectuelles », enfin, partagent une conception plus égalitariste des relations intergénérationnelles. Les enfants font l'expérience de mondes adulte et enfantin très imbriqués. De façon plus prononcée que chez les « managers », les parents favorisent le dialogue, ce qui est conforme à la littérature (van Zanten, 2009). Les règles sont plus souples et la négociation tient une place centrale dans la vie familiale, comme lorsque Clarence explique ce qui lui arrive en cas de « bêtise » :

*« Soit je suis puni, soit je négocie et la punition elle est partie. Soit c'est maman qui me punit et la punition est moins sévère. Mais elle sert à quelque chose. C'est-à-dire que quand c'est mon papa qui me punit, c'est souvent puni de Switch, et quand c'est ma mère, c'est plutôt autre chose. Par exemple, j'ai donné un coup à mon frère et... bon, imagine hein, c'est pas vrai du tout, mais il se met à saigner du nez – c'est pas vrai hein, 'fin, voilà ! – eh ben je vais être obligé, je vais devoir lui lire une histoire le soir et passer un moment avec lui, voilà. Et je m'excuse. »*

Outre la place de la négociation et le fait qu'il tutoie l'enquêtrice, il est notable que Clarence remarque des différences dans le style éducatif de ses parents – son père est cadre du privé et sa mère journaliste en reconversion : sa mère tente de faire des punitions « éducatives » que son fils considère comme utiles pour lui.

Dans leurs pratiques, les parents cherchent à atténuer la domination d'âge. En cas de désaccord, les enfants semblent davantage en mesure de faire valoir leurs propres goûts. Alors qu'un des enfants de « managers » est contraint de continuer à jouer au tennis de table malgré son aversion pour l'activité, Clarence raconte avoir arrêté la harpe à la suite d'une longue négociation avec ses parents. Il explique que la question était devenue « le sujet principal de la famille », mais qu'il a réussi à faire entendre ses vues : « J'en pouvais plus et... et voilà ! Et du coup j'ai arrêté. Et je suis bien content ! » Les enfants sont également libres de faire certains choix – encore une fois, probablement dans la mesure où ils sont conformes aux attentes parentales. Ainsi, Pénélope raconte que c'est « [elle] qui a choisi » de se rendre dans l'un des plus prestigieux collèges catholiques parisiens : « Parce qu'en fait, vu que mon frère il y était, j'avais envie d'y aller. Sauf que mon frère, il va partir du collège, du coup j'ai pensé à aller à Saint-Cyprien, sauf que j'avais quand même envie d'aller à Saint-Luc. »

Du fait d'une définition moins stricte des rôles adultes et enfantins, les enfants semblent plus enclins à contester le cadre parental. Clarence explique : « En fait, je suis un peu insolent avec mes parents. » Toutefois, les effets du travail parental d'argumentation, qui vise à ce que les enfants se rangent à leur avis, sont notables. Concernant le téléphone, dont ses parents très diplômés ont tendance à retarder l'achat (Rivière, 2021), la plupart des enfants, qui n'en possèdent pas, s'en disent très heureux. Lily explique qu'elle n'en « parle pas trop à ses parents » et « réclame plutôt un chien ». Ces enfants mentionnent parfois avec dédain les pratiques de ceux qui en sont propriétaires. Ils s'approprient ainsi la rhétorique parentale et acceptent un interdit qui leur paraît justifié.

Les familles d'« intellectuels » sont donc proches des familles à « orientation personnelle » de B. Bernstein (1975a) en ce que les décisions et les jugements dépendent des

caractéristiques personnelles de leurs membres plutôt que de leur statut formel. Ils « *façonnent leurs rôles plutôt qu'ils ne s'y soumettent* » (*ibid.*, p. 243) et le contrôle des comportements s'effectue par ajustement, arbitrage et explication.

Finalement, à partir du discours des enfants, des différences se dégagent entre les familles des classes supérieures qui fréquentent l'école dans la définition du monde des adultes et des enfants et dans le rapport parent/enfant. Les enfants sont pris dans des espaces inégalement dominés par leurs parents (Lignier et Pagis, 2017). Les « traditionnels » déploient un style éducatif et relationnel autoritaire, tandis qu'il est plutôt libéral chez les « managers » et égalitariste chez les « intellectuels ». Cela engendre chez les enfants des rapports différenciés aux adultes, qu'ils traitent plus ou moins comme des égaux selon la définition sociale de l'enfance qu'ils ont incorporée.

## La place de la fratrie et du groupe de pairs dans le quotidien et l'univers affectif des enfants

Les liens que les enfants entretiennent avec leurs pairs varient également selon les contextes familiaux.

### La fratrie au cœur de l'expérience enfantine chez les familles du pôle économique des classes supérieures

Dans les familles « traditionnelles » et de « managers », c'est-à-dire celles situées plutôt du côté du pôle économique des classes supérieures, les relations au sein de la fratrie sont centrales dans le quotidien et l'univers affectif des enfants. Roxane s'exclame en entretien : « *En vrai, je pense que je voudrais pas être fille unique parce que sinon je me ferais chier !* » Ces enfants passent une grande partie de leur temps libre avec leur fratrie : les enfants des familles « traditionnelles » parce que les parents favorisent une socialisation horizontale et un certain « *sens de la famille* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989) ; ceux des « managers » pour ces mêmes raisons et peut-être également parce que leurs parents sont moins disponibles pour les occuper. Chez ces enfants dont les sociabilités et les jeux entre pairs constituent l'activité principale, les moments passés sans la fratrie sont vécus comme des moments d'ennui – ils n'en profitent pas, ou peu, pour réaliser des activités en solitaire. Ainsi, à la question de savoir s'il joue parfois seul, Arnault répond : « *Heu soit avec un copain, soit avec mon frère et mon père. Et très rarement tout seul, vu que je m'ennuie quoi.* » Du fait de ces activités partagées, les enfants développent des liens affectifs forts. Edmond et sa sœur s'offrent des cadeaux, tandis qu'Hermine raconte : « *J'adore faire des câlins à ma sœur, j'adore... j'adore ma sœur en fait !* » Les parents confirment ces tendances : la mère de Mathias explique que ce dernier « *ne sait absolument pas jouer tout seul, il va tout le temps chercher sa sœur* », en ajoutant : « *parce qu'ils adorent être ensemble et ils adorent jouer ensemble.* » L'entente au sein de la fratrie semble ici constituer une norme et une source de satisfaction importante pour la mère.

Ces relations fortes entre frères et sœurs contribuent à la socialisation des enfants entre eux. Éléonore est initiée par son frère aux pratiques juvéniles en ligne (« *Il a une chaîne*

YouTube, du coup il m'apprend des trucs sur la technologie et tout ») mais aussi au jeu de la bouteille<sup>8</sup>, qu'elle pratique avec ses amis à l'école :

« Moi, c'était mon frère en fait, quand il était en CM2, il avait une amoureuse. C'était à son anniversaire, il avait invité son amoureuse et tous ses amis, et moi j'étais là. J'étais petite parce qu'il a 14 ans maintenant. On avait joué à la bouteille et du coup j'ai appris comme ça. »

Les aînés jouent donc un rôle de « passeur culturel » (Zotian, 2019), faisant découvrir à leurs cadets des pratiques ou des produits culturels qu'ils ont eux-mêmes connus dans un contexte autre que celui de la fratrie (Court et Henri-Panabière, 2012). Ces échanges contribuent à former les goûts et les dégoûts enfantins. Edmond explique par exemple qu'il a découvert les artistes Dadju et Koba LaD « par... parce que Jeanne [sa sœur] ! ». Ces apprentissages ne sont pas négligeables : ils permettent aux enfants, face à d'autres membres de leur classe d'âge, de faire valoir leurs savoirs et leur maîtrise des codes enfantins et, ainsi, de gagner en prestige.

## La construction précoce d'un capital social et de compétences relationnelles

Dans le prolongement des sociabilités avec la fratrie, les enfants des familles « traditionnelles » et de « managers » accordent beaucoup d'importance à leurs amis, majoritairement rencontrés à l'école. Ces familles sont particulièrement ouvertes aux influences extérieures que constitue le groupe de pairs, ce qui semble au premier abord contradictoire avec de précédentes études, qui insistent plutôt sur l'encerclement et le contrôle des sociabilités enfantines dans le pôle économique des classes supérieures (van Zanten, 2009). Ces différences peuvent être attribuées au contexte : les familles acceptent de s'ouvrir aux amis des enfants parce qu'ils fréquentent la même école, homogène socialement. Il n'en serait probablement pas de même dans un contexte mixte, où l'ouverture serait davantage contrôlée. En outre, les activités avec les autres enfants permettent de les occuper quand les parents ne sont pas ou peu disponibles. Enfin, cette attitude d'ouverture est peut-être aussi une façon, consciente ou non, de développer chez les enfants un goût pour l'entretien de relations amicales, dont l'agrégation peut constituer un capital social, ressource mobilisable dès l'enfance (Leonard, 2005).

Les amis sont régulièrement invités au domicile et s'intègrent pleinement à la vie familiale : « Souvent, j'invite Ambroise à dormir, et y a pas longtemps j'avais invité Clément. [...] On était trop contents parce qu'en fait le soir il y avait un événement [Star Wars], après, on a mangé des pizzas [...] » (Edmond). Outre ces rencontres régulières, ces enfants fêtent tous les ans leurs anniversaires et s'invitent les uns les autres. Ambroise organise par exemple une boum à cette occasion, où un petit groupe d'une dizaine d'enfants est convié. Ce « rituel de socialisation » (Sirota, 2006) leur permet de créer des liens forts, de faire l'expérience de pratiques propres aux jeunes et d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe.

Ces invitations sont favorisées par les liens de confiance entre les parents « managers » et « traditionnels », les plus investis dans les associations et les sociabilités de l'école et les plus ancrés dans le quartier (bien qu'ils n'y aient pas grandi), dans lequel ils déploient

8. Ce jeu consiste à faire tourner une bouteille au centre d'un cercle de participants. Le goulot de la bouteille désigne deux participants qui s'engagent dans une interaction (habituellement, il s'agit de s'embrasser).

un réseau de relations dense et relativement fermé<sup>9</sup>, notamment autour de l'école qui joue le rôle d'arène de construction de l'interconnaissance locale (Rivière, 2021). Leurs liens s'apparentent aux « *communautés fonctionnelles* » (Coleman et Hoffer, 1987) des écoles catholiques états-uniennes, qui se caractérisent par la densité et la fermeture des relations entre enfants, parents, amis des enfants et parents des amis des enfants, favorisant la circulation d'informations, le partage de normes et d'attentes ainsi que le contrôle social. Adèle et Edmond donnent à voir cette interconnaissance lors d'un entretien collectif :

Adèle : « *Ouais nos deux grandes sœurs, elles sont meilleures amies. [...]* »

Edmond : *Et aussi, avec Adé, on part beaucoup en vacances ensemble.*

Adèle : *Parce que nos parents sont copains.*

Edmond : *Ouais, ils sont tous potes ! »*

Ces invitations au domicile, en week-end ou en vacances sont également facilitées par les ressources économiques, ainsi que par l'importance que ces familles du pôle privé des classes supérieures accordent à la taille et à la qualité du logement (Bozouls, 2019), en particulier aux espaces de réception (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007), qui permettent le déploiement des sociabilités d'intérieur (Rivière, 2021). En outre, elles sont favorisées par leurs dispositions préalablement acquises qui inclinent à recevoir, à répondre à des invitations ou à participer à des formes institutionnalisées de la vie sociale (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989), qui fait que les enfants des hautes classes ne manquent souvent pas d'occasion de faire leur apprentissage de la vie en société (Saint-Martin, 1993).

Si les invitations au domicile sont souvent investies comme une opportunité de supervision discrète des fréquentations des enfants dans les classes moyennes supérieures, cette tendance est particulièrement prononcée dans les familles « traditionnelles ». Ces parents ouvrent en effet leurs maisons aux amis de façon, du moins en partie, à pouvoir les observer et parfois intervenir sur le choix de ces derniers et des activités réalisées. Arnault explique ainsi qu'il jouait à *Fortnite* avec son meilleur ami jusqu'à ce que ses parents interfèrent : « *Mes parents ne veulent plus que je joue parce qu'ils trouvent que c'est trop addict. Et que c'est pas la réalité.* » Pierre raconte quant à lui qu'il invite tous les ans sept à huit amis dans sa maison de campagne pour son anniversaire, sur lesquels sa mère estime avoir un « *droit de regard* » : « *Moi, je fais beaucoup attention au choix des enfants, des amis de mes enfants.* »

Finalement, les familles du pôle économique bénéficient, dans ce type de cadre homogène, de conditions très favorables à la reproduction sociale, avec un renforcement permanent entre l'école, la maison et les autres familles. Les enfants se sont montrés peu critiques de ce cadre, ce qui est sans doute en partie lié à leur jeune âge.

En dehors des sociabilités supervisées par les adultes, les enfants parviennent à se dégager des moments en autonomie, lorsqu'ils se voient à l'extérieur, dans le quartier, souvent entre deux activités extrascolaires. Ces moments ont très peu été mis en évidence dans la littérature, les recherches insistant plutôt sur la présence limitée des enfants des classes moyennes supérieures dans les espaces publics et la rareté des moments où ils y retrouvent leurs camarades (Lareau 2011 ; Rivière, 2021). Ce type de pratiques n'est probablement permis que dans la mesure où il s'agit de voir d'autres enfants issus du même milieu social et dans des espaces perçus comme « protégés », à savoir des

9. Cette accumulation de capital social local de la part de ces parents du pôle économique des classes supérieures est quelque peu atypique au vu de la littérature, qui insiste plutôt sur la faiblesse de leur ancrage local, du moins dans les quartiers mixtes (Rivière, 2021). Cela est probablement lié à leur trajectoire résidentielle et aux caractéristiques du quartier : ces parents se sont tous installés dans le quartier il y a 10 à 20 ans et ont sans doute cherché des « semblables » à un moment où le quartier moyen-mélangé devenait un espace « *de la bourgeoisie à prédominance de chefs et cadres d'entreprise* », selon la typologie d'E. Préteceille (2003, p. 24).

commerces ou des parcs fermés, dans un quartier vécu comme un « village ». Pour cette raison, et parce que ces pratiques sont encadrées dans le temps (dépassant rarement une à deux heures), leurs sociabilités diffèrent de celles étudiées par A. Lareau (2011), qui montre que les enfants de classes populaires ont l'habitude de jouer librement avec leurs pairs dans la rue. La situation est plutôt conforme aux observations de B. Le Wita, à savoir que « *l'éducation bourgeoise repose, comme tout autre apprentissage, sur une tension et une contrainte permanentes, minutieusement contrebalancées par des aires de liberté* » (1988, p. 78-80).

Il n'en reste pas moins que, pour les enfants, ces moments hors du regard adulte sont l'occasion de se livrer à des pratiques propres aux préadolescents en milieu urbain et ainsi à s'intégrer, au moins symboliquement, à leur classe d'âge. Adèle explique que tous les mercredis, après son cours de piano au conservatoire, elle rejoint Élixa qui finit la danse : « *Quelques fois on se fait un Starbucks, ou on va prendre un soda chez McDo. Et sinon, on achète des bonbons chez Franprix, ou un goûter, ou des gâteaux.* » Edmond raconte une autre habitude des enfants du pôle économique : « *Il y a aussi le parc des Magnolias, après l'école, on y va. À part quand j'ai des activités. On ramène des bonbons, on ramène des balles de foot, on joue et tout.* » Parce qu'ils ont un emploi du temps relativement structuré et qu'ils sont inscrits pour la très grande majorité à plusieurs activités de loisir par semaine, certains s'en déchargent parfois au profit d'un temps avec leurs pairs. Un enfant<sup>10</sup> raconte par message lors d'un entretien : « *En fait, pendant le cour de ping pong je suis allée chez [son ami] et on a fait du skate pendant 1 h 30 mn à la place du cour.* » Cet exemple souligne l'inventivité enfantine pour échapper aux contraintes adultes et reprendre du pouvoir sur un emploi du temps très contraignant. Il n'est pas un hasard que ce type d'écart soit le fait d'un garçon : ils semblent plus enclins à remettre en cause frontalement le cadre fixé. Ces pas de côté n'entrent pas nécessairement en contradiction avec la socialisation familiale : « *la plupart du temps, l'intériorisation des contraintes passe ainsi par leur rejet* » (Le Wita, 1988, p. 81). En privilégiant le temps avec ses camarades, cet enfant s'éloigne des activités encadrées et investit un espace dans lequel il est reconnu pour sa maîtrise des codes enfantins. Il y développe un goût pour la vie entre pairs, de fortes compétences relationnelles et une forme de prestige en lien avec l'autonomie : il figure, comme les camarades qu'il retrouve dans ces sociabilités en dehors de l'école, parmi les élèves les plus populaires de Sainte-Marie.

## Chez les familles « intellectuelles », plus de conflits et une proximité moindre avec les frères et sœurs

Par contraste, dans les familles « intellectuelles », la fratrie semble moins importante dans le quotidien et l'univers symbolique et affectif des enfants, comme en témoignent les propos de Clarence : « *Heu... j'ai beaucoup l'occasion [de jouer avec mon frère et ma sœur], mais je joue pas beaucoup... Et sinon, ça se termine toujours en bagarre alors heu... !* » Ce dernier déclare préférer les activités en solitaire : « *Je dessine. Je lis beaucoup en ce moment. J'ai lu cinq livres depuis samedi !* » À propos de la colonie de vacances à laquelle il va participer, il explique : « *En fait, ça m'énerve un peu, parce qu'il y a mon frère qui vient.* » Comme ce cas le laisse entrevoir, les conflits avec la fratrie semblent plus fréquents dans ces familles. Simon dit à propos de sa grande sœur : « *Elle me harcèle, elle me martyrise, c'est le diable incarné !* » Martin déclare sans entrain qu'il a un petit frère et ajoute « *qui [le] cherche un peu* ». Ces disputes ne sont pas atypiques en soi – dans l'étude de C. Montandon (1997), près de la moitié des enfants font état d'un

10. Il n'est pas nommé afin d'éviter qu'il ne soit reconnu par les membres de la communauté, son pseudonyme étant utilisé dans d'autres écrits.

rapport conflictuel avec leurs frères et sœurs. Ce qui est saillant toutefois, c'est que les enfants d'« intellectuels » s'entendent moins bien avec leur fratrie que les enfants du pôle économique de l'école. Quatre facteurs explicatifs peuvent être avancés. D'abord, nous avons vu que les parents des familles « traditionnelles » et de « managers » valorisaient tout particulièrement l'entente au sein de la fratrie, constituée comme une norme au sein de la famille, tendance moins prononcée dans les familles « intellectuelles ». Ensuite, les enfants des fractions culturelles passent plus de temps avec leurs parents, qui ont tendance à privilégier une réduction du temps de travail ou la liberté d'organisation du travail intellectuel pour pouvoir s'occuper d'eux (Laillier et Mennesson, 2019). Les enfants sont donc moins « livrés à eux-mêmes » que dans les autres familles et, par ricochet, moins souvent seuls avec leurs frères et sœurs. Les parents, du fait de leur cooptation culturelle (van Zanten, 2009), ont également encouragé chez eux un goût pour les activités culturelles et artistiques qui peuvent se réaliser en solitaire, comme pour Clarence, qui lit et dessine seul. Ces enfants recherchent donc moins la compagnie de leurs frères et sœurs. Enfin, dans les familles « intellectuelles », la focale est davantage placée sur la réalisation de soi que sur l'appartenance à un groupe : les parents sont moins attachés à l'idée de créer chez les enfants un « sens de la famille ». En conséquence, ces enfants s'affirment précocement comme individus, les conflits au sein de la fratrie pouvant alors être dus à la concurrence plus importante des individualités.

## Des enfants à la marge des sociabilités de l'école catholique

Les enfants des familles « intellectuelles » sont moins intégrés aux réseaux de sociabilité de l'école. À la question de savoir si elle voit parfois des amis en dehors de la classe, Pénélope répond : « *Heu ben... oui parfois, ou dans les week-ends où on est... où je suis libre ! Je les vois* », ajoutant que ce n'est pas très fréquent (par comparaison avec les autres). De façon plus saillante encore, Clarence explique : « *Mmmh... Rarement. Même c'est la seule chose que j'aimerais bien qu'il se passe... qu'il y ait un peu plus dans la maison, c'est que je voie un peu plus mes amis* », ajoutant plus tard « *par exemple, pendant le week-end, inviter un ami à dormir. Et ça arrive jamais* ». La partie de l'entretien concernant les anniversaires est certainement la plus éclairante :

Clarence : « *Heu... mes anniversaires... Ça fait deux ans que je les fête plus. 'Fin mon anniversaire de 9 ans, je l'ai pas fêté. Et 10 ans non plus.* »

Enquêtrice : *Pourquoi ?*

Clarence : *Heu je sais pas. En fait, j'aimerais bien, mais j'ai l'impression que c'est trop compliqué pour les parents, et qu'ils ont pas que ça à faire, du coup je le fais pas, même si j'aimerais bien, mais... »*

Les mêmes dynamiques sont à l'œuvre dans la famille « intellectuelle » de Marc, qui se rend souvent chez Pierre, mais ne l'a jamais invité en retour : « *En fait, Marc, ses parents ils veulent pas trop inviter d'amis, donc je suis jamais allé chez lui. Tous mes amis sont jamais allés chez Marc* » (Pierre). Il semblerait donc qu'il y ait dans les familles « intellectuelles » un repli sur la famille nucléaire, qui ne peut être expliqué par une surcharge de l'emploi du temps, ces enfants ne réalisant pas plus d'activités extrascolaires que les autres<sup>11</sup>. Ils voient donc moins leurs amis en partie parce qu'ils ont moins la possibilité de les inviter à la maison : leurs familles sont moins ouvertes aux pairs. Si ce constat va à l'encontre des résultats insistant sur la valorisation par ce type de parents de l'interconnaissance locale (Rivière, 2021), nous pouvons y voir un effet de contexte : les sociabilités de l'école sont particulièrement développées entre les familles du pôle économique des

11. D'après le questionnaire, les enfants des familles « intellectuelles » réalisent en moyenne 2,7 activités par semaine, contre 2,9 pour les enfants de « managers » et des familles « traditionnelles ».

classes supérieures, dans lesquelles les parents « intellectuels » ne se retrouvent pas nécessairement. En outre, ces sociabilités sont probablement rendues plus difficiles par leur arrivée plus récente dans le quartier et dans l'école. Il est également possible que la dissymétrie des invitations au domicile soit liée aux ressources économiques moins importantes du côté du pôle culturel, pour qui les logements sont moins spacieux et confortables (*ibid.*). Finalement, parce qu'ils les voient moins, les enfants d'« intellectuels » semblent développer un goût moins prononcé pour la vie avec les pairs : « *Il aime pas trop, en fait, la vie en groupe. Il aime bien son petit confort et il aime pas trop la vie oui... en communauté* » (mère de Sacha).

Les enfants entretiennent donc des liens d'intensité variée avec leurs fratries et camarades d'école, dont découlent des dispositions différenciées. Du fait de liens étroits et en partie autonomes avec les pairs, les enfants de « managers » et des familles « traditionnelles » développent de fortes compétences interactionnelles, de gestion des relations et des conflits, ainsi qu'un contrôle de soi. Leur mode de vie, constamment en société, contraste fortement avec celui des enfants d'« intellectuels » de l'école qui réalisent des activités seuls, s'individualisent plus – ou du moins mettent davantage en avant leur individualité.

## Conclusion

L'enquête menée auprès des enfants permet, sur le plan méthodologique, de souligner l'intérêt (ou la nécessité) de les écouter pour comprendre la socialisation familiale. Les enfants sont les mieux à même de parler de leur vécu et les seuls à pouvoir s'exprimer sur leur subjectivité. De plus, ils nous renseignent sur les pratiques éducatives parentales, notamment celles que les parents tairaient volontiers, ainsi que sur des pratiques et des goûts qui ne sont pas connus de leurs parents. En cela, les enfants sont des informateurs particulièrement compétents.

Sur le plan empirique, les enfants scolarisés dans une école catholique parisienne font l'expérience de relations intrafamiliales et du groupe de pairs qui varient selon la fraction de classe à laquelle leurs familles appartiennent et le modèle éducatif qu'elles mobilisent. Dans les familles « traditionnelles », les relations parents/enfants sont fondées sur une autorité naturelle de l'adulte et les enfants passent un temps considérable avec leur fratrie et leurs camarades d'école. Ce modèle plutôt autoritaire favorise leur autonomie mais pas nécessairement l'affirmation de leur individualité. En décalage avec cette expérience, les enfants de « managers » se voient accorder un espace, dans leur rapport aux adultes, pour affirmer leur individualité, tandis qu'ils développent une grande autonomie avec les pairs, dans un modèle qui se veut plus libéral. Enfin, les enfants d'« intellectuels » tissent des relations fondées sur le dialogue et le respect de l'individualité avec leurs parents, acquis à une conception égalitaire des relations intergénérationnelles. Ils sont davantage distants vis-à-vis de leurs frères, sœurs et camarades d'école.

De ces différents modèles familiaux découlent des rôles enfantins différenciés. Plutôt que de se représenter une différence profonde entre adultes et enfants, comme c'est le cas des enfants des familles « traditionnelles », ceux des familles de « managers » et « intellectuelles » se placent dans un *continuum* des âges. Cela n'est pas sans conséquence sur leur rapport aux adultes, que ces derniers ont tendance à traiter comme des égaux, et sur la construction d'un *sense of entitlement*<sup>12</sup>, comme l'avait déjà montré A. Lareau (2011) dans le contexte états-unien : ils apprennent à se considérer comme spéciaux et ayant droit à certains types de services de la part des adultes. En outre, la grande place accordée au dialogue et à la négociation dans les familles de « managers »

12. Une traduction approximative pourrait être « sens de la légitimité ».

et « intellectuelles » permet aux enfants de développer des compétences langagières et relationnelles importantes et probablement utiles plus tard, dans les études supérieures ou sur le marché du travail. Pour leur part, les enfants des familles « traditionnelles » apprennent plutôt l'obéissance, le respect de l'autorité et des aînés. Cette attitude est également valorisable en entreprise lorsqu'il s'agit de savoir trouver sa place au sein d'une hiérarchie.

Les modèles éducatifs engendrent également des possibilités de socialisation entre pairs différenciées. Les enfants du pôle économique font l'expérience d'une plus grande proximité avec leur fratrie et leurs camarades d'école, ce qui leur permet de développer un goût pour ces relations, une certaine maîtrise des codes enfantins ainsi que des compétences relationnelles, moins développées chez les enfants d'« intellectuels ». Ces modes de socialisation relaient et anticipent les univers professionnels et sociaux dans lesquels les enfants de ces différentes fractions de classe sont en toute probabilité amenés à évoluer. Une analyse de réseau réalisée dans le cadre de ce travail met en évidence que les premiers figurent parmi les plus haut placés sur l'échelle de popularité<sup>13</sup> des élèves de Sainte-Marie, tandis que les enfants d'« intellectuels » se situent quasiment systématiquement à la marge du réseau. Cela souligne la structuration sociale de l'école : les dominants sont les enfants du pôle économique, au centre des sociabilités, tandis que les dominés sont les enfants d'« intellectuels » à la périphérie du réseau – bien que la domination soit relative.

Pour finir, sur le plan théorique, cet article interroge la notion de socialisation qui, loin d'être un processus d'influence unilatéral, nécessite une appropriation par les enfants des stratégies parentales et une traduction des contenus normatifs. Regarder la socialisation du côté des socialisés permet de constater qu'ils sont, certes, contraints, mais ne suivent pas pour autant toutes les injonctions.

## Références bibliographiques

- Ariès P., 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- Berger P., Luckmann T., 1966, *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Doubleday.
- Bernstein B., 1975a, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- Bernstein B., 1975b, *Class, Codes and Control, vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Bozouls L., 2019, « Et si le luxe c'était l'espace ? » Le rôle de l'espace du logement dans la socialisation des classes supérieures du pôle privé, *Sociétés contemporaines*, vol. 115, n° 3, p. 151-179.
- Clark A., Moss P., 2011, *Listening To Young Children: The Mosaic Approach*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Coleman J. S., Hoffer T., 1987, *Public and private high schools: The impact of communities*, New York, Basic Books.
- Corsaro W., 1997, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Court M., 2017, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- Court M., Henri-Panabière G., 2012, La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs, *Revue française de pédagogie*, n° 179, p. 5-16.
- Garnier P., 1995, *Ce dont les enfants sont capables : marcher XVIII<sup>e</sup>, travailler XIX<sup>e</sup>, nager XX<sup>e</sup>*, Paris, Métailié.
- Gervais C., Trottier-Cyr R.-P., Côté I., 2020, Donner une voix aux enfants immigrants et réfugiés en recherche : l'importance de la sensibilité et de la réflexivité, in Côté I., Lavoie K., Trottier-Cyr R.-P.

<sup>13</sup>. Cette analyse de réseau a été réalisée à partir des listes d'amis établies par les élèves de CM2 lors des entretiens et dans le questionnaire.

- (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 39-60.
- Graaf P. M., Kalmijn M., 2006, Change and Stability in the Social Determinants of Divorce: A Comparison of Marriage Cohorts in the Netherlands, *European sociological review*, vol. 22, n° 5, p. 561-572.
- Héran F., 1996, École publique, école privée : qui peut choisir ?, *Économie et statistique*, n° 293, p. 17-39.
- Horgan D., 2017, Child participatory research methods: Attempts to go "deeper", *Childhood*, vol. 24, n° 2, p. 245-259.
- Kellerhals J., Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Kirk S., 2007, Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review, *International Journal of Nursing Studies*, vol. 44, n° 7, p. 1250-1260.
- Kohn M. L., 1959, Social Class and Parental Values, *American Journal of Sociology*, vol. 64, n° 4, p. 337-351.
- Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- Laillier J., Mennesson C., 2019, L'enfance des classes supérieures, in Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, p. 651-654.
- Lareau A., 2011, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, 2<sup>e</sup> édition, Berkeley, University of California Press.
- Leonard M., 2005, Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links, *Sociology*, vol. 39, n° 4, p. 605-622.
- Le Wita B., 1988, *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Lignier W., Pagis J., 2017, *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Lignier W., 2008, La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants, *Genèses*, n° 73, p. 20-36.
- Montandon C., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Murcier N., 2005, Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 80, p. 67-75.
- Paugam S., Cousin B., Giorgetti C., Naudet J., 2017, *Ce que les riches pensent des pauvres*, Paris, Seuil.
- Pinçon-Charlot M., 2016, *Sociologie de la bourgeoisie*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, La Découverte.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 2007, *Les Ghettos du Gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*, Paris, Points.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.
- Prêteceille E., 2003, *La division sociale de l'espace francilien. Typologie socioprofessionnelle (1999) et transformations de l'espace résidentiel (1990-1999)*, rapport de recherche, Observatoire sociologique du changement, Sciences Po et CNRS.
- Qvortrup J., Corsaro W. A., Honig M.-S., 2009, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Rivière C., 2021, *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Saint-Martin M., 1993, *L'Espace de la noblesse*, Paris, Métailié.
- Sirota R. (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Zelizer V. A., 1994, *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton, Princeton University Press.
- Zotian E., 2019, Des jeunes enfants « socialisés » par leurs aînés. Pluralité, continuité et discontinuité dans la socialisation des jeunes enfants, in Depoilly S., Kakpo S. (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 299-328.