



À l'école de la ville.

Clément Rivière

► To cite this version:

Clément Rivière. À l'école de la ville.. Agora débats/jeunesses, 2017, Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation, 76, pp.39-52. <10.3917/agora.076.0039>. <hal-03183145>

HAL Id: hal-03183145

<https://hal.science/hal-03183145v1>

Submitted on 10 May 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.



HAL Authorization

À l'école de la ville

Scolarité et socialisation urbaine des enfants : regards de parents

Clément Rivière

Les recherches conduites sur les pratiques de mobilité des enfants et des adolescents ont montré que les trajets vers et depuis l'école constituent un pôle structurant de leurs expériences quotidiennes dans les sociétés urbaines contemporaines (voir notamment Vercesi, 2008 ; Authier, Lehman-Frisch, 2012). D'autres travaux conduits au croisement de la sociologie urbaine, de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de la socialisation mettent en lumière le volet spatial des effets socialisateurs de l'expérience scolaire, et la façon dont des apprentissages urbains sont associés à l'expérience quotidienne de la scolarité. L'éloignement de l'école par rapport au lieu de résidence rend en particulier visible l'acquisition de compétences de mobilité liée à l'emprunt régulier des transports en commun et à la découverte d'environnements urbains et sociaux contrastés, par exemple dans le cas des enfants logés en hôtel social (Guayavarch *et al.*, 2016), des élèves vivant dans des quartiers populaires périphériques mais scolarisés dans des établissements situés en centre-ville (Méndez, 2013 ; Pasquali, 2014 ; Oppenchain, 2016) ou encore des lycéens résidant en milieu rural (Devaux, 2015).

En s'appuyant sur une thèse de doctorat en sociologie consacrée à l'encadrement parental des activités et des déplacements réalisés par les enfants dans les espaces publics urbains (Rivière, 2014a), cet article vise à approfondir l'étude du rôle joué par l'institution scolaire, cette « plaque tournante de la socialisation enfantine et adolescente » (Darmon, 2006), dans leur socialisation urbaine¹. Au carrefour des scolarités primaire et secondaire, il mobilise à cet effet le regard de parents qui résident en contexte de mixité sociale à Paris (France) et à Milan (Italie). Le recueil de récits parentaux ne permet pas de saisir directement les expériences des enfants liées aux trajets réalisés quotidiennement pour se rendre à l'école et en revenir, mais il montre bien la nécessité de prendre en considération les choix scolaires des familles

1. Définie de manière large et provisoire comme l'ensemble des processus qui façonnent les manières d'être et d'agir des enfants dans les espaces publics urbains.

pour comprendre la façon dont la scolarité contribue à définir les processus de socialisation des enfants à la ville et au quartier.

Après avoir mis en lumière la façon dont l'avancée dans la carrière scolaire structure les pratiques de mobilité des enfants, l'enquête localisée – qui permet d'interroger la différenciation sociale des pratiques au sein d'un type de contexte urbain – montre comment les pratiques d'évitement scolaire constituent un ressort de la différenciation sociale du processus de socialisation urbaine, contribuant ce faisant à produire des inégalités entre les enfants.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Soixante-dix-huit entretiens semi-directifs ont été réalisés entre mars 2009 et avril 2012 auprès de 88 parents (51 mères, 17 pères et 10 couples) d'au moins un enfant âgé de 8 à 14 ans. D'une durée moyenne de 73 minutes, ces entretiens ont été conduits en français à Paris (35 entretiens avec 23 mères, 10 pères et 2 couples) et en italien à Milan (43 entretiens avec 28 mères, 7 pères et 8 couples), puis ont fait l'objet d'une retranscription intégrale dans leur langue de réalisation et d'une analyse thématique. Commun aux deux terrains d'enquête, le guide d'entretien était construit autour de trois volets principaux, respectivement consacrés à la vie de quartier et au parcours résidentiel des enquêtés, aux pratiques urbaines des enfants et à l'encadrement parental. Six entretiens ont été partiellement ou intégralement réalisés en présence d'un ou de plusieurs des enfants concernés, ce qui a permis à ces derniers d'intervenir de manière plus ou moins spontanée dans la discussion.

Les enquêtés ont déclaré être les parents de 171 enfants, dont 123 appartiennent à la phase d'âge définie précédemment (8-14 ans). L'amplitude retenue (trois années en amont et en aval de l'entrée théorique dans l'enseignement secondaire) avait pour objectif d'appréhender de manière fine l'encadrement parental avant l'entrée dans l'équivalent du lycée français (*scuole superiori* en Italie – voir tableau 1). L'entrée en contact avec les enquêtés s'est opérée par le biais de quatre canaux principaux : démarchage dans des espaces publics ou semi-publics, mise en relation par l'intermédiaire d'« informateurs-relais » (par exemple des membres d'associations, des militants politiques ou des prêtres), associations de parents d'élèves et, de manière moindre, recommandation par un enquêteur précédent.

Le travail d'enquête a été conduit sur deux terrains situés dans deux sociétés urbaines distinctes, Paris (France) et Milan (Italie). Ce choix d'une perspective comparative, qui ne fera pas l'objet de développements dans le présent article, avait pour objectif d'interroger la façon dont les processus de socialisation urbaine des enfants s'encastrent dans des contextes locaux et nationaux, en lien notamment avec des arrangements spécifiques entre l'État, la famille et le marché.

Tableau 1. Équivalences de niveau scolaire théorique en France et en Italie (6-15 ans)

Âge théorique	France	Italie
6-7	CP	<i>Prima elementare</i>
7-8	CE1	<i>Seconda elementare</i>
8-9	CE2	<i>Terza elementare</i>
9-10	CM1	<i>Quarta elementare</i>
10-11	CM2	<i>Quinta elementare</i>
11-12	6e	<i>Prima media</i>
12-13	5e	<i>Seconda media</i>
13-14	4e	<i>Terza media</i>
14-15	3e	<i>Scuole superiori</i>

Les terrains d'enquête présentent un ensemble de traits communs du point de vue de leur morphologie, de leur situation dans l'aire métropolitaine (à la périphérie intérieure des deux villes) et de leur histoire (anciens villages absorbés par la ville-centre dans le cadre de son expansion) et de leur population (à l'hétérogénéité sociale et culturelle marquée). À Paris, le quadrilatère Villette-Belleville (125 393 habitants d'après le recensement de 2008), situé dans le XIX^e arrondissement, est délimité par le boulevard périphérique, la rue de Belleville, le boulevard de La Villette et le canal de l'Ourcq. Il est desservi par quatre lignes de métro (n^{os} 2, 5, 7 bis et 11) et de bus (n^{os} 26, 48, 60 et 75). À Milan, le triangle Monza-Padova (76 427 habitants à la fin 2008 selon le bureau des statistiques de la ville) est délimité par viale Monza à l'ouest et via Palmanova à l'est. Son sommet est formé par le piazzale Loreto et sa base par la frontière entre Milan et la commune de Sesto San Giovanni. Il est desservi par deux lignes de métro (n^{os} 1 et 2) et sept lignes de bus (n^{os} 44, 51, 53, 56, 62, 86 et 174).

**UN PROCESSUS DE SOCIALIZATION STRUCTURÉ
PAR LA CARRIÈRE SCOLAIRE**

Les trajets vers et depuis l'école occupent une place centrale dans les entretiens conduits auprès des parents. L'âge du premier trajet effectué seul par les enfants est sujet à une forte variabilité. La possibilité d'une mobilité effectuée « à plusieurs » – c'est-à-dire avec d'autres enfants du même âge –, perçue comme plus sécurisante par les parents par rapport au déplacement effectué seul par l'enfant, en favorise en particulier la précocité. Se déplacer en groupe, c'est-à-dire au moins à deux, renforce le sentiment de protection contre les dangers extérieurs et donne confiance

aux parents. Cette forme de mobilité collective présente en effet à leurs yeux l'avantage de rendre les enfants plus visibles pour les conducteurs de véhicules motorisés, mais aussi plus attentifs au moment de traverser les voies de circulation, les uns veillant sur les autres (voir Depeau, 2008). Dans une perspective proche de celle d'Erving Goffman lorsqu'il distingue les individus « seuls » et « avec » (Goffman, 1973), la mobilité à plusieurs garantit surtout une moindre exposition aux contacts extérieurs, rendant plus difficile pour un inconnu d'aborder les enfants. Ces avantages identifiés peuvent conduire les parents à repérer d'autres enfants du voisinage qui effectuent les mêmes trajets, voire à se concerter en vue de l'inscription de leurs enfants dans un même établissement scolaire.

C'est néanmoins surtout la difficulté et la dangerosité perçues du trajet que les parents prennent en compte. En particulier, la proximité de l'établissement scolaire les encourage à laisser leurs enfants s'y rendre et en revenir sans eux plus tôt, ce qui confirme l'« effet fortement dissuasif de la distance » observé dans le cadre d'enquêtes quantitatives (Lewis, Torres, 2010). En dehors de la seule distance physique, les trajets considérés comme plus complexes – comprenant par exemple des voies de circulation automobile importantes à traverser, des trottoirs étroits ou la traversée d'espaces peu fréquentés – inquiètent davantage les parents, qui tendent alors à réfréner les demandes d'autonomie s'exprimant en cours de scolarité primaire.

« Il commence à me demander de pouvoir aller tout seul à l'école, ou rentrer tout seul, bon, c'est pas tout près, hein, on a 20 mn à pied. Il a la rue des Pyrénées à traverser, surtout, qui est un peu... importante. Et puis, il y a un carrefour, après on passe le long des Buttes-Chaumont, après on prend une rue qui est assez calme, et puis après il y a un endroit, rue de Belleville, au moment où on arrive dans le XX^e, où là il traverse le chemin qu'on prend habituellement, il traverse un passage clouté où il n'y a pas de feu. Et c'est vrai que ce carrefour est assez dangereux. C'est vrai qu'il y a ces endroits-là où pour l'instant je ne le sens pas encore trop. [...] Alors je sais que son copain, mais il habite beaucoup plus près, je crois qu'il va quasiment tout seul à l'école. Mais il habite à 5 mn, donc ce n'est pas non plus la même chose. » (Ingénieure d'études dans un centre de recherche publique, Paris, un fils de 9 ans.)

La participation, sur les deux terrains, de l'institution scolaire à l'éducation urbaine des enfants, par exemple à travers la délivrance d'un « permis piéton » à Paris, constitue une aide pour les parents et les encourage dans une certaine mesure à prendre confiance dans la capacité de leurs enfants à se déplacer seuls. L'action de l'école ne se limite toutefois pas à la transmission explicite de connaissances ou à la sensibilisation aux risques associés à la circulation sur la voie publique : à Milan en particulier, un nombre significatif d'établissements d'enseignement primaire n'autorisent pas les élèves à rentrer seuls chez eux une fois les cours terminés. L'institution exerce ici un contrôle direct sur les pratiques de mobilité, contribuant ce faisant à définir la norme locale de « bonne » parentalité.

« Les institutrices ne les laissent pas quitter l'école si tu ne leur signes pas une déclaration où tu autorises l'enfant à rentrer seul. Sinon les enfants ne peuvent être récupérés que par leurs parents, ou par des personnes signalées par les parents. Par exemple, si tu vas tout à l'heure à l'école en disant que tu connais ma fille, et qu'elle aussi dit qu'elle te connaît, les institutrices ne la laisseront pas partir avec toi. Non. Même les grands-parents, par exemple, ne peuvent pas aller les récupérer si les parents n'ont pas signé ce papier. » (Femme au foyer, conjoint consultant, Milan, trois fils de 22, 19 et 9 ans, deux filles de 17 et 9 ans.)

« On l'accompagne toujours à l'école et au parc pour l'instant. Mais à l'école, on l'accompagne parce que la directrice a demandé aux parents d'accompagner les enfants. Jusqu'à la *quinta elementare* [dernière année de la scolarité primaire].

– Pourquoi ?

– Pour une question de responsabilité, parce qu'elle dit qu'il y a le parc devant l'école, et qu'ils doivent être certains que les enfants entrent dans l'école, qu'ils soient remis aux professeurs. Le parent doit [elle insiste sur ce dernier mot] venir déposer son enfant. » (Éducatrice spécialisée, Milan, un fils de 8 ans.)

La fin de la scolarité primaire est souvent considérée par les parents comme un moment propice à l'entraînement plus ou moins explicite à l'autonomie. Très liée au passage dans le secondaire, cette préparation ne se cantonne pas à la reconnaissance du futur trajet à effectuer seul par l'enfant et peut impliquer la transmission d'autres compétences.

Parallèlement à ce rôle prescripteur de l'institution, la fin de la scolarité primaire est souvent considérée par les parents comme un moment propice à l'entraînement plus ou moins explicite à l'autonomie. Très liée au passage dans le secondaire, cette préparation ne se cantonne pas à la reconnaissance du futur trajet à effectuer seul par l'enfant et peut impliquer la transmission d'autres compétences, telles que la prise des transports en commun ou la gestion de la responsabilité des clés du domicile.

« L'été, entre l'école primaire et le collège, j'ai cherché à l'habituer, dans le sens où je lui faisais fermer la porte de l'appartement, je l'envoyais tout seul à l'oratorio [patronage paroissial], pour qu'il s'habitue à fermer la porte, à faire le chemin tout seul, et maintenant quand il sort je suis tranquille. » (Femme au foyer, conjoint conducteur de travaux, Milan, un fils de 12 ans.)

« Mon fils a commencé à se déplacer sans nous à la fin de l'année scolaire l'an dernier, à la fin de l'école primaire. Mais petit à petit. Il a dû aller deux fois de la maison au terrain de foot de la paroisse. Le matin, quand je l'accompagnais à l'école, je restais derrière lui, et lui marchait devant pour s'habituer [elle sourit].

– C'est lui qui te l'a demandé, ou c'est toi qui l'a fait délibérément ?

– Les deux. Les deux. Je voulais qu'il s'habitue pour cette année au collège. » (Institutrice, Milan, un fils de 11 ans et une fille de 5 ans.)

Ainsi que l'ont montré de précédentes recherches mobilisant des approches tant quantitatives (voir par exemple Massot, Zaffran, 2007 ; Vercesi, 2008) que qualitatives (Delalande, 2010), le passage au collège constitue une

étape charnière pour les pratiques de mobilité quotidiennes des enfants². S'effectuant en théorie au même âge (11 ans) dans les deux villes, l'entrée en classe de 6^e à Paris et en classe de *prima media* à Milan correspond dans la plupart des cas à la fin de l'accompagnement des enfants qui l'étaient encore en fin de scolarité primaire, et ce dès les premiers jours ou semaines qui suivent la rentrée. Le tableau 2 offre une illustration de cette évolution à partir du cas des enfants des enquêtés parisiens : le taux d'accompagnement régulier par un adulte sur le chemin de l'école diminue chaque année pour devenir nul à l'âge de 11 ans, tandis que la proportion d'enfants qui se rendent à l'école seuls ou avec des camarades de leur âge augmente de manière significative à partir de 9 ans.

Tableau 2. Modalité principale de réalisation du trajet pour l'école (Paris) [n = 57]

	Accompagne- ment par un adulte	Accompagne- ment par un/ des membre(s) aîné(s) de la fratrie	Accompagne- ment mixte	Seul ou avec des camarades
8 ans	5 (62,5 %)	2 (25 %)	1 (12,5 %)	-
9 ans	5 (50 %)	-	4 (40 %)	1 (10 %)
10 ans	4 (40 %)	-	3 (30 %)	3 (30 %)
11 ans	-	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	5 (71,4 %)
12 ans	-	-	-	9 (100 %)
13 ans	-	-	-	7 (100 %)
14 ans	-	-	-	6 (100 %)

Les entretiens permettent de distinguer quatre facteurs explicatifs de l'effet sur l'accompagnement du passage dans l'enseignement secondaire. Premièrement, le collège et ses horaires moins réguliers permettent plus difficilement aux parents de concilier accompagnement à l'école et contraintes professionnelles. Deuxièmement, le renforcement du pouvoir prescripteur des pairs observé au niveau du collège ne se limite pas aux pratiques culturelles (Pasquier, 2005) ou vestimentaires (Mardon, 2010), comme en témoigne cette mère dont la fille appréciait pourtant d'être conduite à l'école primaire jusqu'au CM2 : la pression du groupe n'incite en rien les enfants à se laisser accompagner par leurs parents.

2. L'année du passage au collège correspond à l'un des deux pics de morbidité accidentelle piétonne chez l'enfant dans de nombreux pays occidentaux, dont la France (Granié, 2010). Elle marque aussi un seuil dans l'équipement des enfants en téléphonie mobile (Rivière, 2014b).

« Au collège, tu n'accompagnes plus ton enfant, ma fille elle m'a tout de suite dit... Je n'envisageais pas de l'accompagner de toute façon, mais elle nous a dit : "Je vous préviens, vous ne m'accompagnez pas, même pas dans l'allée, même pas la grille, rien, vous me laissez y aller toute seule." [...] Même en CM2 où moi j'avais plutôt tendance à lui dire : "Mais tu peux y aller toute seule maintenant ? – Non." Elle aimait ça, qu'on l'accompagne. Mais à l'arrivée en 6^e...
– Elle a associé le collège au fait d'aller toute seule à l'école ?
– Ah ouais ! Tout de suite. Elle en a parlé tout de suite, dès l'été, hein. "Je vous préviens, hein, plus la peine de m'accompagner. Il n'en est pas question." » [Chargée de projet dans une association, Paris, une fille de 11 ans.]

Troisièmement, l'autonomie constatée des pairs contribue à rassurer et à encourager les parents les plus réticents. Enfin, le parvis du collège ne constitue pas un espace de sociabilité aussi intense pour les parents que celui de l'école primaire, ce qui diminue sensiblement l'intérêt éprouvé par certains parents à s'y rendre. Ce gain d'autonomie constaté à l'entrée dans le secondaire se répercute sur d'autres pratiques que le trajet pour l'école, telles que les activités périscolaires ou les allées et venues dans le quartier. L'effet propre au passage du primaire vers le secondaire se trouve par ailleurs renforcé de manière significative en cas de scolarisation en dehors du quartier, en lien avec les choix scolaires des familles.

CHOIX SCOLAIRES ET DIFFÉRENCIATION SOCIALE DU PROCESSUS DE SOCIALISATION URBAINE

Dans le cadre de son approche de l'institution scolaire en tant qu'arène de reproduction des inégalités sociales, la sociologie de l'éducation s'est progressivement intéressée au rôle joué par les parents tout au long de la scolarité de leurs enfants. Elle a notamment porté une attention croissante à leurs choix de scolarisation, auxquels est désormais dédiée une vaste littérature (voir par exemple van Zanten, 2009). À l'articulation de la sociologie urbaine et de la sociologie de l'éducation, les liens entretenus par les processus de socialisation urbaine des enfants avec les choix scolaires des familles n'ont fait l'objet que d'une attention limitée : pourtant, ces choix constituent l'un des principes structurants de la différenciation sociale de ces processus, dans la mesure où ils contribuent à la différenciation du rapport que les enfants entretiennent à la fois à leur quartier et aux pratiques de mobilité quotidiennes.

La scolarisation en dehors du quartier de résidence, sous-tendue par différents motifs pouvant se conjuguer – tels un désir plus ou moins assumé d'entre-soi social ou le choix d'options rares ou de parcours sélectifs –, tend de fait à accélérer la prise d'autonomie urbaine. Elle confronte notamment les enfants à des expériences inédites telles que l'usage régulier des transports en commun, lié à l'allongement parfois sensible de la distance qui sépare le domicile de l'établissement scolaire. À titre d'exemple, la fille de

Léonard (conseiller Pôle emploi, Paris), qui, avant d'être inscrite au collège, n'avait « jamais pris le bus » en dehors de son arrondissement de résidence, l'emprunte quotidiennement seule depuis son entrée dans l'enseignement secondaire. Dans d'autres cas, le choix d'options sélectives (section internationale, classes à horaires aménagés musicales) peut conduire certains enfants à réaliser des trajets en métro de plusieurs dizaines de minutes sans être accompagnés par un adulte.

« Il est en section internationale allemande, et c'est le seul collège-lycée public à le faire sur Paris.

– *Il prend le bus ?*

– Non, le métro. [...] Ça lui fait deux changements. [...] Franchement, ça ne m'a jamais, il ne s'est jamais plaint du trajet, ni de la durée, ni des moyens de transport. [...] De manière objective, je constate tout simplement qu'ils prennent vite l'habitude. Parce que je ne me fais pas du tout de souci, et je n'ai même pas pensé l'accompagner le matin et faire les trajets avec lui, même au début, de toute façon je ne pouvais pas, j'en avais déjà deux autres à emmener. » (Conseillère de vente à temps-partiel, Paris, trois fils de 13, 11 et 7 ans.)

La scolarisation de l'enfant en dehors de l'espace local a notamment pour conséquence l'élargissement de l'aire géographique au sein de laquelle résident ses camarades de classe. Les choix scolaires des familles participent ce faisant à la différenciation du rapport au quartier, dans la mesure où ils peuvent rendre plus difficiles l'accumulation et l'entretien de capital social local (Weller, Bruegel, 2009).

« Comme justement son collègue n'est pas dans le quartier, elle a des amies qui habitent un petit peu... Pas partout, mais un peu plus loin, donc pour aller les voir il faut qu'elle prenne le métro... Qu'elle quitte le quartier. C'est plus pour ça, en fait, c'est les relations sociales ou amicales qui l'amènent à s'en aller. » (Expert-comptable, Paris, deux filles de 13 et 10 ans, un fils de 7 ans.)

Le choix de l'inscription dans un établissement de proximité peut d'ailleurs se fonder sur une réticence à isoler l'enfant à l'intérieur de son quartier de résidence : une telle situation est redoutée par certains parents, qui mettent en avant l'importance pour les enfants de vivre près de leurs amis, dont un éloignement scolaire risquerait de les « couper ».

« Ce que je pense aussi, c'est que si tu vas dans une école ailleurs que dans ton quartier, et notamment loin de ton quartier, comment tu tisses ton réseau d'amitié, tes réseaux d'amitié ? C'est quand même plus compliqué. Tu ne peux pas les retrouver après l'école... Et ça, j'y tiens beaucoup, parce que moi j'ai apprécié ça, je m'en souviens, et je sais que ma fille, elle apprécie ça aussi, elle se construit avec les relations qu'elle a en amitié, et en plus elle est fille unique, je crois qu'elle le restera, on est partis pour... C'est pas vraiment un choix, mais c'est comme ça, hein, donc j'ai pas en plus envie de lui faire une vie où elle sera encore plus... où elle sera un peu isolée, quoi. Non, non. Moi je trouve que c'est important de vivre dans son quartier, d'y vivre vraiment. » (Chargée de projet dans une association, Paris, une fille de 11 ans.)

Le fils de Lisa est un exemple intéressant de stratégie d'investissement à moyen terme dans l'accumulation de capital social local. Si des considérations liées à l'organisation de la vie quotidienne sont à l'origine de son changement d'école (de l'école maternelle du parco Trotter vers une école primaire plus proche de leur domicile), il s'agit également de faire en sorte qu'il arrive à nouer des liens dans son quartier, liens dont Lisa souligne le rôle important qu'ils pourront jouer à l'avenir dans le cadre de ses pratiques quotidiennes de mobilité et de sociabilité.

« On l'a principalement fait pour une question d'organisation, dans la mesure où... Même si ce n'est pas loin, aller au Trotter signifiait accompagner notre fils, y aller en vélo, et toute notre vie se déroulait là-bas, quand il y était à l'école maternelle. Alors qu'on habitait ici. Et donc ça a été un choix d'organisation familiale, mais aussi parce que l'idée qu'il grandisse dans son quartier et qu'il crée des relations avec ses copains, qu'ils puissent se voir, nous plaisait. Pour qu'il puisse aussi plus tard être plus autonome en ayant autour de lui des relations solides. Parce qu'être tout le temps de l'autre côté [du pont ferroviaire qui traverse le terrain d'enquête] voulait dire ne pas vivre ici, seulement venir y dormir, pratiquement. » (Éducatrice spécialisée, Milan, un fils de 8 ans.)

Selon les choix opérés par les familles, l'école peut donc tout aussi bien favoriser l'insertion des enfants dans des réseaux d'interconnaissance locale que dans des réseaux délocalisés. Dans la mesure où les choix scolaires dépendent largement des ressources culturelles, économiques et sociales des familles (Oberti, 2007 ; van Zanten, 2009), cette différenciation de l'intensité de l'engagement dans les sociabilités locales doit être envisagée en termes de différenciation sociale.

L'évitement scolaire a pour conséquence de faire advenir de manière plus précoce la prise autonome des transports en commun.

Dans la même perspective, observer que l'évitement scolaire a pour conséquence de faire advenir de manière plus précoce la prise autonome des transports en commun permet de mieux saisir pourquoi les enfants des couches supérieures des classes moyennes, qui sont ceux qui sont le plus souvent scolarisés en dehors de leur quartier de résidence sur les deux terrains d'enquête, tendent à les emprunter seuls plus tôt. Ce constat donne un sens nouveau aux pratiques de préparation des enfants à leur usage autonome, caractéristiques de ces familles : l'intégration dans le champ des possibles de la scolarisation en dehors de l'espace de résidence sous-tend en partie cette posture anticipatrice. On comprend mieux dès lors pourquoi Éric, cadre supérieur dans la finance, est convaincu que son fils âgé de 10 ans « va bien être obligé » de prendre le métro seul « dans les cinq années qui viennent » ; ou pourquoi Gabrielle, journaliste free-lance, accède à la requête de sa fille de faire de la danse classique alors qu'elle n'approuve pas cette pratique qu'elle trouve trop genrée.

« D'une manière ou d'une autre, dans les cinq années qui viennent, il va bien être obligé... Il va le faire. Donc, quelque part, sans forcément l'inciter à voyager tout seul en métro, c'est aussi lui apprendre, finalement, à savoir lire un plan, à savoir comprendre comment fonctionnent les correspondances, ce qui nous semble acquis et naturel à nous tous adultes mais qui pour un enfant au départ n'est pas forcément évident si on ne lui a pas expliqué. Donc, voilà, c'est plus, sans provoquer le stress et sans l'obliger, inciter sa curiosité sur ce genre de choses. » (Cadre supérieur dans la finance, Paris, deux fils de 10 et 3 ans.)

« Pour moi, cette idée de faire de la danse classique, qui ne me correspond absolument pas, c'est aussi, c'est de lui donner ce dont elle a envie, mais du coup ça génère un trajet important, et ce serait évidemment... C'est pas un test, mais si ça fonctionne là, ça fonctionnera pour aller au collège je ne sais où, ou à l'école primaire je ne sais où. » (Journaliste free-lance, Paris, une fille de 9 ans, un fils de 3 ans.)

Le marché scolaire exerce un impact significatif sur les pratiques de mobilité et de sociabilité des enfants dont les familles s'inscrivent le plus dans la logique de performance scolaire, qui sont souvent les enfants des familles les mieux dotées en ressources culturelles, économiques et sociales.

Les pratiques d'évitement scolaire, qui tendent à accélérer l'acquisition de compétences de mobilité de manière à la fois directe (dans le cadre du trajet vers et depuis l'école) et indirecte (dans le cadre de la formation anticipatrice mise en œuvre par les parents) constituent à l'inverse bien moins fréquemment un motif de sortie du quartier pour les enfants des catégories populaires. Leur première utilisation autonome des transports en commun tend de fait à être moins souvent planifiée ou anticipée par leurs parents : comme l'illustre l'extrait qui

suit, les figures de l'« occasion » ou de la « nécessité » sont récurrentes dans les entretiens, au cours desquels l'importance d'anticiper de futures pratiques d'évitement scolaire et les trajets associés n'a jamais été évoquée.

« A-t-il déjà pris les transports en commun sans l'un de vous deux ?

– Non. Non, parce qu'il n'en a jamais eu l'occasion. [...] Il n'en a pas besoin. Mais si un jour je lui dis : "Je vais là-bas, rejoins-moi avec le 56 [ligne de bus qui traverse le terrain d'enquête] ", je pense qu'il est capable de le faire. Mais comme ce n'est pas nécessaire, il ne l'a jamais fait. » (Femme au foyer, conjoint conducteur de travaux, Milan, un fils de 12 ans.)

Les enfants des parents dont le niveau d'éducation est le plus élevé font en revanche l'objet d'un véritable entraînement à l'usage des transports en commun. Une préparation plus ou moins consciente et intentionnelle, qui débute parfois bien en amont de la première prise autonome du bus ou du métro, est mise en œuvre à cet effet. Dans ces familles, savoir utiliser le réseau de transports en commun est souvent considéré comme une compétence indispensable à acquérir en vue de l'insertion professionnelle future,

mais aussi à plus court terme pour que l'enfant puisse se déplacer seul en dehors du quartier, notamment dans le cadre de sa scolarité.

« C'est vrai que depuis toutes petites, moi je leur montrais comment faire les changements. [...] J'aimais bien qu'elles se repèrent un peu. Et ça marche. C'est vrai que le métro pour elles c'est... très facile. » (Conférencière dans un musée parisien, deux filles de 14 ans.)

Prendre en compte les effets des choix scolaires des familles permet dès lors de mieux comprendre le rôle que joue l'école dans le processus de socialisation urbaine des enfants. Sur les deux terrains d'enquête, ces choix tendent à contenir les enfants des catégories populaires dans l'espace du quartier, tandis qu'ils favorisent la construction de réseaux sociaux plus diffus dans la ville pour les enfants des classes moyennes-supérieures. Cette construction différenciée des réseaux sociaux des enfants se combine à une socialisation distincte à la mobilité, et notamment à la prise autonome des transports en commun.

CONCLUSION

L'analyse des récits parentaux montre que la position dans la carrière scolaire tend à davantage définir l'évolution des pratiques de mobilité des enfants dans la ville que leur âge biologique. L'entrée dans l'enseignement secondaire marque en particulier une étape importante : dans cette perspective, les « effets de scansion » du système scolaire, qui « contribue à cristalliser des définitions sociale des âges » (Chamboredon, 1991), comportent un volet urbain.

L'empreinte de la carrière scolaire sur le processus de socialisation urbaine se trouve par ailleurs accentuée lorsque l'enfant est scolarisé en dehors de l'espace de résidence. Les choix scolaires participent ainsi à la différenciation sociale du processus de socialisation urbaine des enfants, dans la mesure où ils contribuent à différencier les pratiques de mobilité quotidiennes, l'apprentissage de compétences de mobilité et le rapport au quartier, en lien notamment avec l'inscription dans des réseaux de sociabilité plus ou moins délocalisés et la sortie plus ou moins fréquente et banalisée de l'espace local. C'est en particulier le cas à Paris, où la sectorisation de l'instruction publique se combine à une distribution inégalitaire de l'offre scolaire dans l'espace urbain (Oberti, 2005). Dans un contexte de durcissement de la compétition scolaire, encouragée par des politiques de mise en concurrence qui légitiment l'évitement scolaire (Oberti *et al.*, 2012), le marché scolaire exerce un impact significatif sur les pratiques de mobilité et de sociabilité des enfants dont les familles s'inscrivent le plus dans la logique de performance scolaire, qui sont souvent les enfants des familles les mieux dotées en ressources culturelles, économiques et sociales.

En montrant comment la différenciation des parcours scolaires contribue à la différenciation sociale du rapport qu'entretiennent les enfants à leur quartier et aux pratiques de mobilité quotidiennes, cet article s'inscrit dans une démarche de recherche qui « vise à préciser autant que possible la nature de la différenciation à l'œuvre, plutôt que de s'en tenir à l'idée que la fréquentation d'un milieu donné implique un apprentissage donné » (Lignier *et al.*, 2012). Il invite à envisager comment l'institution scolaire, au-delà de la seule socialisation scolaire, participe à la différenciation sociale de l'enfance par la transmission d'« avantages différentiels » (Lareau, 2003), tant du point de vue de l'acquisition de compétences de mobilité que de celui de la familiarisation à des environnements urbains et sociaux variés. Intimement liés aux choix opérés par les familles, les effets socialisateurs de la scolarité sur le rapport entretenu par les enfants à la ville et au quartier doivent être ainsi être pensés dans un même mouvement en termes d'inégalités sociales et urbaines.

■ BIBLIOGRAPHIE

AUTHIER J.-Y., LEHMAN-FRISCH S., « Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 195, 2012, p. 58-73.

CHAMBOREDON J.-C., « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Enquête* [en ligne], n° 6, 1991 (<http://enquete.revues.org/144>).

DARMON M., *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2006.

DELALANDE J., « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège », *Agora débats/jeunesses*, n° 55, 2010, p. 67-82.

DEPEAU S., « Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne », *Enfances, familles, générations*, n° 8, 2008 (<http://id.erudit.org/iderudit/018489ar>).

DEVAUX J., « L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale. Une analyse de l'évolution des manières d'habiter des jeunes ruraux avec l'âge », *Sociologie*, n° 4, vol. 6, 2015, p. 339-358.

GRANIÉ M.-A., « Socialisation au risque et construction sociale des comportements de l'enfant piéton : éléments de réflexion pour l'éducation routière », *Enfances, familles, générations*, n° 12, 2010, p. 88-110.

GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Minuit, Paris, 1973 (1^{re} éd. 1971).

GUAYAVARCH E., LE MENER E., OPPENCHAIM N., « La difficile articulation entre les espaces du quotidien chez les enfants sans logement », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 111, 2016, p. 18-29.

LAREAU A., *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley et Los Angeles (États-Unis), 2003.

LEWIS P., TORRES J., « Les parents et les déplacements entre la maison et l'école primaire : quelle place pour l'enfant dans la ville ? », *Enfances, familles, générations*, n° 12, 2010, p. 44-64.

LIGNIER W., LOMBA C., RENAHY N., « La différenciation sociale des enfants », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 99, 2012/3, p. 9-21.

MARDON A., « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège », *Cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 133-154.

MASSOT M.-H., ZAFFRAN J., « Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens », *Espace, populations, sociétés*, n° 2-3, 2007, p. 227-241.

MÉNDEZ A., *El Colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Sudamericana, Buenos Aires (Argentine), 2013.

OBERTI M., « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, 2005, p. 13-42.

OBERTI M., *L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*, Presses de Sciences Po, Paris, 2007.

OBERTI M., PRÉTECEILLE E., RIVIÈRE C., *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Rapport de recherche réalisé pour la HALDE-DEPP, Sciences Po-OSC, 2012.

OPPENCHAIM N., *Adolescents de cités. L'épreuve de la mobilité*, Presses universitaires François-Rabelais, Tours, 2016.

PASQUALI P., *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014.

PASQUIER D., *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005.

RIVIÈRE C., *Ce que tous les parents disent ? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale (Paris-Milan)*, Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po Paris/Università degli studi di Milano-Bicocca, 2014a.

RIVIÈRE C., « Allô bébé bobo ? Usages du téléphone mobile dans l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants », *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 2014b (<http://reset.revues.org/383>).

VERCESI M., *La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio*, Franco Angeli, Milan (Italie), 2008.

WELLER S., BRUEGEL I., « Children's "place" in the development of neighbourhood social capital », *Urban Studies*, n° 3, vol. 46, 2009, p. 629-643.

VAN ZANTEN A., *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.

■ L'AUTEUR

Clément Rivière

clement.riviere@univ-lille3.fr

Maître de conférences en sociologie (université de Lille 3) et chercheur au Centre de recherche Individus, épreuves, sociétés (CeRIES). Corédacteur en chef de *Métropolitiques*.
Thèmes de recherche : sociologie urbaine ; sociologie de l'éducation ; sociologie de la socialisation.

A notamment publié

OBERTI M., RIVIÈRE C., « Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire. Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 107, vol. 27, 2014, p. 219-241.

RIVIÈRE C., « "Les temps ont changé". Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 111, 2016, p. 6-17.

RIVIÈRE C., « Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics », *Métropolitiques*, 18 juin 2012 (www.metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos.html).