

Une transition invisible : les apprentissages différenciés de l'autonomie spatiale par les enfants en fin d'école primaire (quartiers bourgeois/quartiers populaires)

MALLON I.
LEHMAN-FRISCH S.
AUTHIER J.-Y.
COLLET A.

■ Résumé

La construction sociale des jeunes âges de la vie (prime enfance, enfance, adolescence, jeunesse) repose pour une large part sur les scissions opérées par l'institution scolaire, qui délimite avec l'école maternelle, puis élémentaire et enfin avec le collège, les étapes du parcours de vie durant l'enfance. L'entrée au collège fonctionnerait ainsi comme un rite d'initiation, ouvrant à une nouvelle autonomie pour les collégiens. Les enfants sont au contraire définis d'abord par leur état de dépendance, matérielle, mais également psychologique et mentale, notamment aux deux institutions qui organisent leur vie, l'école et la famille. L'objectif de notre communication est d'interroger cette représentation dichotomique des enfants dépendants et des adolescents autonomes, et de rendre visibles les processus discrets d'autonomisation à l'œuvre durant l'enfance, plus précisément à la fin de l'école primaire, avant l'entrée en 6^e. À partir d'une enquête menée en 2012-2013 auprès de 75 enfants résidant dans des quartiers bourgeois et populaires de Paris et de San Francisco, nous montrerons comment se déroule l'apprentissage de l'autonomie, de manière différenciée selon les contextes résidentiels (populaires ou bourgeois), nationaux (français ou américain), les appartenances de classe et de sexe des enfants. Une originalité de l'approche est d'appuyer cette analyse des apprentissages de l'autonomie sur les usages par les enfants des espaces urbains (du quartier, de la ville) à partir de leurs discours, ainsi que des dessins, réalisés à notre demande, de leurs quartiers de résidence. Seront ainsi mises en évidence différentes dimensions de l'autonomie, inégalement appropriées ou mises en œuvre par les enfants selon les appartenances sociales précédemment identifiées.

■ Abstract

The social construction of childhood ages (early childhood, middle childhood, adolescence) is mainly based on the school system: kindergarten, primary school, middle school and high school seem to define different stages of childhood life. Entering middle school is viewed as a rite of passage to a new autonomy for teenagers. On the opposite, children are considered as being physically but also psychologically and mentally dependent on the two institutions that organize their lives: the school and the family. This paper aims to question this dichotomous discourse on dependent children and autonomous teenagers and to highlight the invisible progress toward autonomy that takes place during the last two years of primary school. Based on a 2012-2013 study on 75 children living in working-class and upper-class neighborhoods of Paris and San Francisco, it will examine how the process of autonomy learning differs depending on class, gender and the residential (working class or upper-class neighborhoods) and national (France or the United States) context. This study of children's autonomy – and this is one of its specificities – is based on an investigation of their use of urban spaces (the neighborhood, the city) seized through their own discourses. It shows the many dimensions and the social differentiation of autonomy learning.

La construction sociale des jeunes âges de la vie (prime enfance, enfance, adolescence, jeunesse) repose pour une large part sur les scissions opérées par l'institution scolaire, qui délimite avec l'école maternelle, puis élémentaire, et enfin avec le collège, les étapes du parcours de vie durant l'enfance. La définition de telles étapes implique dans les représentations sociales comme dans certains travaux sociologiques une unification des groupes d'âge ainsi définis. En outre, cette catégorisation scolaire des âges donne peu à voir les processus de transition entre ces âges, et les manières socialement différenciées dont ces processus se déroulent. Ainsi, la littérature sociologique fait de l'autonomisation progressive par rapport à la famille, à l'école ou au groupe de pairs, un problème ou une question essentielle de la jeunesse et de l'adolescence. L'entrée au collège fonctionnerait ainsi comme un rite d'initiation dans de multiples domaines, ouvrant à une nouvelle autonomie pour les collégiens, notamment dans leurs déplacements. Les enfants sont au contraire définis d'abord par leur état de dépendance, matérielle, mais également psychologique et mentale, notamment aux deux institutions qui organisent leur vie, l'école et la famille.

L'objectif de notre article est d'interroger cette représentation dichotomique des enfants dépendants et des adolescents autonomes, et de rendre visibles les processus discrets d'autonomisation à l'œuvre durant l'enfance, plus précisément à la fin de l'école primaire, avant l'entrée en 6^e. Pour le dire autrement, avant de se plonger ou d'être plongés dans le grand bain de l'autonomie spatiale en 6^e, comment les enfants ont-ils appris à nager, c'est-à-dire à mettre en œuvre les différentes dimensions de cette autonomie ? L'autonomie renvoie en effet à différentes dimensions distinctes : d'une part la capacité à faire par soi-même, d'autre part la capacité à faire sans la supervision ou le contrôle d'un adulte et, enfin, la possibilité de (et la capacité à) décider pour soi-même. Notre article met en évidence des autonomies spatiales plus diversifiées, et parfois plus importantes, pour les enfants en fin de primaire, que les représentations usuelles de cet âge ne le laissent croire. Cette variété des expériences enfantines de l'autonomie spatiale est liée aux conditions, socialement différenciées en terme de contexte socio-culturel et socio-spatial, de classe et de sexe, dans lesquelles elles s'effectuent, et repose sur des formes diverses de socialisation spatiale.

Une enquête sur les manières d'habiter des enfants de quartiers bourgeois et populaires à Paris et à San Francisco

Cet article exploratoire s'appuie sur une vaste recherche¹ en cours portant plus largement sur les manières d'habiter d'enfants de neuf à onze ans habitant au cœur de grandes villes du Nord. Elle repose sur la double comparaison de plusieurs quartiers situés aux extrémités du spectre social (deux quartiers populaires et deux quartiers de classes supérieures), à Paris et à San Francisco. La comparaison entre ces quatre quartiers permet de mettre en lumière les grandes tendances communes aux territoires urbains des enfants aujourd'hui, tout en révélant les variations liées au contexte local (types de quartier, ville) et aux différenciations sociales (genre, milieu social et configuration familiale de l'enfant).

¹ La recherche est financée par la Ville de Paris dans le cadre du programme « Paris 2030 ».

Au sein de chacune des deux villes, les caractéristiques socio-économiques distinguent nettement les quartiers populaires et les quartiers bourgeois. À Paris², le quartier populaire emprunte des traits urbanistiques aux quartiers d'habitat social, avec de très hautes tours, abritant une population très diverse du point de vue de l'origine culturelle. Le taux de propriétaires (26 %) est inférieur à celui de Paris (33 %) et surtout à celui du quartier bourgeois (42 %). En revanche, le taux de locataires HLM (50 %) est très supérieur au taux parisien (28 %) : il est le double de celui du quartier bourgeois (24 %). Les catégories populaires y sont surreprésentées (14 % d'ouvriers et 30 % d'employés parmi les actifs, quand ces catégories représentent respectivement 8 et 21 % des actifs parisiens), et le chômage y est de 16 % (11 % à Paris). En revanche, le quartier bourgeois présente un taux de chômage plus faible que la moyenne (9 %) et sa structure sociale est marquée par le poids de deux groupes : les cadres (50 % des actifs) et les retraités (23 % des 15 ans ou plus), surreprésentés par rapport à la moyenne parisienne (43 % de cadres, 18 % de retraités) et au quartier populaire (26 % de cadres, 16 % de retraités). Enfin, le quartier populaire compte davantage de familles avec enfants (29 % des ménages, contre 20 % dans le quartier bourgeois et en moyenne parisienne) mais aussi, parmi ces familles, davantage de familles nombreuses (15 % contre 10 % pour le quartier bourgeois et 9 % pour Paris) et de familles monoparentales (22 % contre 15 % dans le quartier bourgeois et 18 % à Paris).

À San Francisco³, le quartier populaire est caractérisé par une forte prédominance de petites maisons individuelles construites pour la plupart dans les années 1940 à 1950, et le taux de propriétaires y est important. Il n'en demeure pas moins majoritairement habité par des catégories populaires. Les emplois des secteurs de la construction/entretien et du transport/industrie (21 %) et les emplois de bureau et de vente (26 %) sont en effet largement surreprésentés par rapport au reste de la ville, et le niveau de diplôme est, lui, très inférieur à la moyenne (55 % sont au mieux parvenus jusqu'à la fin du lycée, contre 29 % à l'échelle de la ville). Les immigrés représentent la moitié des habitants (34 % à San Francisco), avec la prédominance d'Asiatiques (49 %) et une forte présence d'Hispaniques (30 %), alors que les Blancs représentent seulement le quart de la population. Le revenu annuel moyen par habitant y atteint 23 500 dollars, soit 10 000 dollars de moins que dans le reste de la ville. C'est aussi le quartier où les ménages avec enfants sont les plus nombreux (35 % des ménages, contre 18 % à San Francisco). Ces derniers sont considérablement moins nombreux dans le quartier de classes supérieures, où ils n'atteignent pas la moyenne de la ville. Sans surprise, dans ce quartier, les diplômés sont largement surreprésentés (39 % ont obtenu la plus haute catégorie de diplômes, contre 18 % à San Francisco), les actifs occupent pour la plupart d'entre eux des professions de gestion et d'encadrement (70 % contre 51 % à San Francisco) et le revenu moyen annuel par habitant dépasse les 100 000 dollars (44 000 dollars en moyenne dans la ville). La population est blanche à une écrasante majorité (plus de 80 %) et les personnes nées à l'étranger sont bien moins nombreuses proportionnellement que dans la ville (15 % contre 48 % à San Francisco).

Dans ces quatre quartiers, nous avons mené des entretiens d'une à deux heures auprès d'enfants scolarisés dans des classes de CM1 ou de CM2 (ou leur équivalent à San Francisco) d'écoles primaires privées (pour les quartiers des classes supérieures) et publiques (pour les quartiers populaires), soit un total

² Pour Paris, les données sont issues du Recensement 2010 de l'INSEE et correspondent aux grands quartiers dans lesquels s'inscrivent les terrains de l'enquête : Auteuil (dans le XIV^{ème} arrondissement) et Villette (dans le XIX^{ème} arrondissement).

³ Pour San Francisco, les données sont issues de l'*American Community Survey 2005-2009* et correspondent aux quartiers définis par le *San Francisco Socio-Economic Profile 2011* (San Francisco Planning Department, 2012) dans lesquels s'inscrivent les terrains de l'enquête *Pacific Heights* et *Excelsior*.

de 75 entretiens. Ces informations ont été complétées par des entretiens avec les parents des enfants interrogés (23), ainsi qu'avec les enseignants des classes sélectionnées. Pour cet article, nous avons retenu cinq enfants dans chaque quartier afin de pouvoir comparer de manière équilibrée leurs expériences et formes d'autonomie spatiale. Nous avons sélectionné autant de garçons que de filles, de milieu supérieur ou populaire, à Paris et San Francisco.

	Paris		San Francisco		Total
	Quartier bourgeois	Quartier populaire	Quartier bourgeois	Quartier populaire	
Filles	2	3	2	3	0
Garçons	3	2	3	2	0
Total	5	5	5	5	0

Les modalités de l'autonomie

La dichotomie entre enfants dépendants et adolescents en autonomisation est probablement liée au poids de représentations scolaro-centrées des premiers âges de la vie, liées à la fois à la place centrale de l'école dans la vie des enfants, et pour une partie à l'appréhension de l'enfance à ce prisme par les sciences sociales, et en particulier la sociologie française. Dans ce contexte français, elle est probablement également liée pour partie au défaut d'enquêtes auprès d'enfants et de jeunes enfants, alors que l'adolescence est un objet enquêté depuis les années 1970 de manière beaucoup plus importante. Du point de vue de l'autonomie spatiale, ainsi que le rappelle Clément Rivière (2012), « *les trajets pour (et depuis) l'école se trouvent ainsi au centre des représentations parentales de l'autonomie urbaine des enfants* », et dans ce domaine comme dans d'autres, l'entrée dans le secondaire en France ou en *middle school* aux États-Unis, agit comme un tournant, une rupture, voire un rite de passage, qui « *signe la fin de l'accompagnement parental* » (*ibid*).

Au quotidien, une surveillance rapprochée pour la plupart

Les données recueillies sur les différents terrains auprès des enfants eux-mêmes semblent dans un premier temps confirmer ces représentations, pour partie communes et pour partie savantes, des enfants accompagnés dans leurs trajets, sinon par leurs parents, au moins par un adulte. Parmi les vingt enfants dont l'entretien a été analysé en profondeur pour cette communication, seuls huit (quatre filles et quatre garçons) mentionnent aller ou revenir de l'école seuls, et pour deux d'entre eux, ces trajets autonomes ne sont pas réguliers. Ces trajets se font à pied pour la plupart, puisque seul D. (garçon, quartier populaire, San Francisco) mentionne prendre le bus seul pour rentrer chez lui, de manière peu fréquente (la dernière fois que cela lui était arrivé avant l'entretien, c'était « *two or four weeks ago* »). D'ailleurs, ces trajets autonomes se déroulent rarement seuls, les enfants marchant avec un frère, une sœur ou un cousin plus âgé ou plus jeune, et retrouvant fréquemment des amis sur le chemin de l'école. Les douze autres enfants sont accompagnés soit par leurs parents – le plus souvent par leur mère –, soit par des nounous ou jeunes filles au pair. Les trajets du matin

sont plus souvent effectués par les parents, les trajets de la fin d'après-midi et de la pause méridienne (pour les enfants qui ne déjeunent pas à la cantine) plutôt par les mères et les nounous. L'usage de la voiture pour ces trajets scolaires distingue de manière forte San Francisco, où elle est plus présente, dans tous les milieux, qu'à Paris, et au sein de l'espace parisien, le quartier bourgeois, où les enfants mentionnent plus souvent un père qui les dépose en voiture le matin, du quartier populaire où les trajets se font presque exclusivement à pied.

Lorsqu'on élargit la focale à d'autres activités quotidiennes que l'école, la supervision des déplacements par des adultes paraît tout aussi régulière et importante : la plupart des enfants sont accompagnés par un adulte (leur mère, leur nounou, un membre adulte de leur parenté) non seulement aux activités programmées de loisir (danse, musique, sport), mais aussi dans les sorties plus informelles au parc. Et les sorties urbaines (musées, restaurants, cinémas) sont rapportées par les différents enfants comme des sorties familiales, à géométrie variable, rassemblant des membres plus ou moins nombreux de la famille et de la parenté. Enfin, les sorties adossées aux sociabilités enfantines (et notamment à cette occasion de sociabilité qu'est l'anniversaire) se déroulent presque toujours sous la surveillance d'un ou plusieurs adultes, notamment lorsqu'elles se déroulent à l'extérieur ou incluent l'usage de transports en commun.

Enfin, les enfants restent très rarement seuls à domicile. Les enfants sont très discrets à ce sujet : seuls trois enfants mentionnent rester seuls chez eux, et une seule déclare avoir des clés pour rentrer lorsqu'il n'y a personne chez elle. On peut faire l'hypothèse que les autres enfants ne restent pas suffisamment souvent ou longtemps seuls chez eux pour que cela les marque au point de le déclarer dans l'entretien.

Des expériences d'autonomie variables selon les lieux et les temps

Pourtant, sur cette toile de fond d'une dépendance généralisée aux adultes, et notamment aux parents ou à leurs relais (oncles, tantes, nounous, *nannies*), se détachent diverses expériences d'autonomie spatiale, variables par leur nombre, leur durée, leur régularité, et surtout leurs contextes spatio-temporels. Ces expériences, qui peuvent être fugaces et très restreintes, sont signalées par les enfants, parfois décrites finement – alors qu'elles ne sont pas toujours évoquées dans les discours des adultes (notamment des parents de ces enfants). Elles fournissent, par leur répétition, même irrégulière, des occasions d'apprentissage de l'autonomie.

En retenant une définition large de l'autonomie spatiale, caractérisée par les déplacements ou les activités autonomes dans les espaces extérieurs aux domiciles (ceux des enfants et ceux de leurs proches – amis, parents éloignés), et par le fait de rester seul chez soi, ce qui frappe, c'est l'hétérogénéité des expériences d'autonomie racontées par les enfants. Six enfants (deux garçons et quatre filles) ne rapportent aucune expérience d'autonomie. Un autre groupe d'enfants bénéficie d'une expérience d'autonomie restreinte, située dans un compartiment unique de leur vie, et qui ne joue que sur l'une des dimensions de l'autonomie spatiale : pour L. (fille, quartier populaire, Paris) et R. (garçon, quartier bourgeois, San Francisco), cette expérience réside uniquement dans le trajet école-domicile. Pour J. (fille, quartier bourgeois, San Francisco), elle concerne des sorties, souvent en bus, en compagnie de sa grande sœur de 15 ans. Pour E. (garçon, quartier populaire, San Francisco), elle se réalise dans le trajet de l'école à la bibliothèque en fin d'après-midi. Pour un dernier groupe d'enfants, les expériences d'autonomie sont plus nombreuses, inscrites de manière régulière dans leur emploi du temps quotidien pour

certaines, à la fréquence plus aléatoire pour d'autres. Ainsi, pratiquement tous les enfants jouissant d'une autonomie diversifiée, c'est-à-dire reposant sur plus d'une des dimensions identifiées ci-dessus, rapportent effectuer de « petites courses » dans les commerces du coin de la rue, qu'ils réalisent tant pour eux (bonbons) que pour leurs parents (baguette en France).

Parmi ces enfants à l'autonomie plus importante, on peut distinguer deux groupes : certains enfants restent très encadrés au quotidien, mais bénéficient d'une autonomie plus importante, voire très importante, dans des contextes de vacances ou de loisirs. C'est le cas d'A. (fille, quartier bourgeois, Paris) qui décrit bien cette autonomie lorsqu'elle est en vacances dans sa maison de famille : « *ah, oui ! À l'île de Ré, par exemple... Ben là c'est plus calme, là on peut vivre un peu nos vies et je peux aller au village qui est à côté de chez nous toute seule. [D'accord] Je peux aller chez une amie toute seule. [D'accord] Je peux aller à une plage toute seule* ». L'autonomie des enfants peut se déployer dans un périmètre plus large qu'au quotidien, parce qu'il est conçu par les parents comme sécurisé, dans ses dimensions spatiales (pas de voitures, à l'île de Ré) et surtout par un entre-soi qui rend un contrôle parental rapproché moins nécessaire. A. jouit d'ailleurs d'une liberté similaire dans le club privé du Tir aux Pigeons auquel appartiennent ses parents. Certains contextes (les vacances, les lieux de loisir, lorsqu'ils sont « bien fréquentés ») autorisent ainsi une autonomie plus grande. Cet entre-soi n'est pas toujours bourgeois : en Chine, dans la région d'où ses parents sont originaires, C. (garçon, quartier populaire, Paris) dispose d'une liberté de mouvement supérieure à Paris, où il est le plus souvent accompagné par sa nounou.

D'autres enfants, au contraire, tous de catégorie populaire, jouissent d'une grande autonomie dans leur vie quotidienne, à leur domicile et au sein du quartier. Leurs discours décrivent des expériences nombreuses, diversifiées, et répétées de déplacements et d'activités, réalisés seul-e ou en compagnie d'autres enfants, à leur domicile et en dehors. Ainsi, tant pour R. (garçon, Paris) que pour M. (fille, San Francisco) le quartier est un espace de référence, où ils passent beaucoup de temps, en compagnie d'autres enfants, souvent plus âgés, mais le plus souvent sans la supervision d'un adulte. Ils vont à pied à l'école, R. avec son petit frère, M. avec sa grande sœur ou seule. R. a parfois la responsabilité de son frère lorsqu'il va jouer au foot, au stade à proximité de chez lui.

Des autonomies plurielles et différenciées

Les paragraphes précédents ont montré en filigrane les variations sociales de l'autonomie spatiale des enfants du primaire. Si une bonne partie d'entre eux reste fortement encadrée par des adultes (leurs parents, les enseignants ou les adultes de l'école, les nounous, les animateurs des activités organisées qu'ils pratiquent), d'autres ont déjà accumulé des expériences d'autonomie.

De ce point de vue, on observe d'abord de fortes différences entre les enfants parisiens et ceux de San Francisco. Les enfants des deux quartiers parisiens sont moins souvent convoyés en voiture d'un point à un autre, ils réalisent plus fréquemment seuls de courts trajets dans le quartier pour faire une petite course ou pour se rendre à une activité, et ils se rendent plus souvent seuls (à pied) à l'école : dans le quartier bourgeois, M. (10 ans) se lie d'amitié, sur le chemin de l'école, avec deux filles d'une autre école qui font elles aussi le trajet sans être accompagnées par un adulte ; dans le quartier populaire de Paris,

la grande majorité des enfants vient à l'école à pied, sans supervision mais en groupe. À San Francisco, au contraire, cela fait figure d'exception.

En même temps, à Paris comme à San Francisco, les enfants issus de catégorie populaire bénéficient de libertés plus larges, tant du point de vue du périmètre dans lequel ils se déplacent seuls, que de la fréquence de ces déplacements, ou encore de la réalisation d'activités sans contrôle parental, à domicile ou en dehors. À San Francisco par exemple, M. (9 ans, quartier populaire) peut se déplacer à pied sans supervision dans le quartier, et elle est aussi parfois autorisée à prendre le bus (voir aussi R., quartier populaire, Paris). Inversement, les enfants des classes supérieures sont davantage accompagnés par des adultes, notamment en voiture, vers des activités souvent plus dispersées dans la ville : c'est le cas de C. à San Francisco ou de JR à Paris. Cette plus grande liberté accordée aux enfants des classes populaires est surtout le fait des parents qui ne peuvent être présents auprès de leur enfant : les plus grands degrés de liberté sont observés en effet pour les enfants qui vivent seuls avec leur mère, ou dont les parents ont des métiers (serveuse, employé dans la restauration) dont les horaires, non standards, ne coïncident pas avec les rythmes scolaires. Ces enfants sont ceux qui se déplacent seuls le plus précocement, non seulement à pied, dans un périmètre proche du domicile, mais aussi en transports en commun. Ce sont également ces enfants qui s'appuient le plus, dans ces déplacements et ces activités seuls, sur d'autres enfants, au-delà des membres de leur fratrie, sur des groupes de pairs (dont les âges peuvent être plus élevés).

Finalement, les différenciations sociales viennent se combiner aux différenciations Paris/San Francisco : les enfants du quartier bourgeois de San Francisco sont ceux qui bénéficient de l'autonomie la plus restreinte, alors qu'à l'opposé, ce sont les enfants du quartier populaire de Paris qui jouissent de la plus grande indépendance. Et d'autres éléments interviennent encore dans la différenciation des autonomies. Par exemple, les filles de notre échantillon bénéficient d'une autonomie moins grande que les garçons. La taille de la fratrie et la position au sein de celle-ci jouent également un rôle, les enfants bénéficiant de plus d'autonomie dans les familles plus nombreuses et lorsqu'ils sont dans des positions de cadets ou de benjamins.

Les conditions de l'autonomie

Les expériences d'autonomie spatiale des enfants sont structurées par plusieurs éléments, dont la combinaison explique les importantes variations décrites précédemment.

Des morphologies sociales différenciées

Un premier élément d'explication des différenciations tient à la morphologie sociale de chaque quartier d'enquête. Premièrement, celle-ci est largement structurée par les systèmes d'affectation scolaire en vigueur à Paris d'une part et à San Francisco d'autre part. À Paris, la logique de la carte scolaire résulte en une forte concentration des domiciles des enfants de l'école publique à proximité de leur établissement. L'école privée, elle, ne recrute pas ses élèves sur le critère de la proximité résidentielle et les enfants qui y sont scolarisés relèvent d'une aire de recrutement plus vaste, qui contribue à dilater le quartier vécu des

enfants. Cette dispersion est cependant beaucoup plus accentuée dans les deux quartiers de San Francisco. Cela est vrai pour l'école privée, mais c'est aussi le cas de l'école publique : le système d'affectation de cette dernière reposant sur une loterie visant à maximiser la diversité sociale des élèves, il tient peu compte de la localisation des domiciles. Le quartier vécu des enfants de San Francisco est donc considérablement dilaté – et pour beaucoup d'enfants (que nous avons choisi de ne pas prendre en compte dans l'enquête), le quartier d'école et le quartier du domicile sont même complètement dissociés.

Deuxièmement, la distribution spatiale des activités et des pratiques des enfants et de leur famille constitue un autre facteur important de différenciation. Les activités et les pratiques des enfants de Paris sont beaucoup plus concentrées spatialement que celles des enfants de San Francisco, marquées au contraire par une forte dispersion spatiale. Cela résulte des systèmes d'affectation scolaire expliqués précédemment. Cela résulte aussi de densités urbaines très différentes : à San Francisco, le tissu urbain est moins compact et les densités de populations sont moins élevées qu'à Paris. L'offre des activités (au sens large) tend donc à être plus dispersée sur le territoire urbain.

Troisièmement et c'est bien sûr lié en partie à ce qui précède, les pratiques de mobilité familiale sont également structurantes. Ce sont en effet les enfants dont les familles privilégient les déplacements à pieds ou en transports en commun dans leur vie quotidienne qui ont le plus tendance à jouir d'une autonomie de déplacement. On observe à ce sujet de fortes différences entre les enfants de Paris et ceux de San Francisco : les pratiques de mobilité des familles sont en effet largement conditionnées par la densité du tissu urbain, par la localisation des activités (y compris scolaires) des enfants par rapport au domicile, et par l'offre de transport (individuels ou en commun). Aussi, à San Francisco, les déplacements des familles reposent-ils plus largement sur la voiture qu'à Paris (certaines familles de l'échantillon possèdent jusqu'à quatre voitures), réduisant ainsi de manière significative les occasions pour les enfants de pouvoir se déplacer seuls... à pied. Notons cependant que ces pratiques de mobilité familiale sont aussi différenciées socialement au sein d'une même ville. Ainsi, à San Francisco, si la famille de C. (10 ans, quartier bourgeois) utilise la voiture pour la quasi-totalité de ses déplacements, ce n'est pas le cas des parents de M. (9 ans, quartier populaire), qui ne possèdent plus de voiture et se déplacent constamment à pied ou en bus.

Enfin, au-delà de la question des distances, les pratiques de mobilité et d'indépendance des enfants sont aussi structurées par les normes locales : aller à pied à l'école constitue la norme à Paris alors qu'à San Francisco la faible densité d'enfants et de parents sur les trottoirs à ce moment-là décourage probablement davantage les parents qui seraient tentés de laisser leur fils ou leur fille aller à l'école seuls.

Le rapport des parents à l'autonomie de leurs enfants

Les variations des modalités de l'autonomie des enfants sont structurées par le rapport de leurs parents à leur indépendance. Les entretiens des enfants laissent en effet apparaître (directement ou indirectement) le rôle central de leurs parents, puisque ce sont eux qui détiennent le pouvoir d'interdire, d'autoriser et/ou d'encadrer la prise d'autonomie de leurs enfants. L'autorisation parentale, qui ouvre à des formes très différentes d'autonomie, de l'interdiction totale de tout déplacement non accompagné par un adulte (S., 10 ans, quartier populaire, Paris, ou J., 11 ans, quartier bourgeois, San Francisco) à une autonomie relativement ample (D., 10 ans, quartier populaire, SF), est en effet la condition *sine qua non*

de l'autonomie spatiale de tous les enfants : cela apparaît presque systématiquement dans les entretiens, y compris pour ceux des enfants qui bénéficient de la plus grande indépendance de mouvement : *"My mom won't let me"* (M., 9 ans, quartier populaire, SF).

Les enfants évoquent différents types d'arguments avancés par leurs parents pour justifier leur autorisation. Une première série d'arguments repose sur la manière dont les parents se représentent l'environnement. En particulier, à travers le discours des enfants apparaissent souvent les craintes exprimées par leurs parents par rapport au quartier et à sa sécurité. C., qui a une faible autonomie dans son quartier populaire (Paris), incrimine sans hésiter la nourrice qui est chargée de lui en semaine : « Non, je ne sais pas pourquoi mais ma nourrice, elle a peur de tout ». Ces « peurs » qui retiennent les adultes se réfèrent à des dangers physiques (liés à la circulation routière) ou sociaux (la présence de « voyous », « d'hommes bizarres », etc.). La manière dont les parents se représentent le quartier et sa population joue ainsi plus ou moins directement sur leur décision de laisser ou non leurs enfants spatialement autonomes. La longueur des trajets est également souvent invoquée pour justifier la décision de laisser l'enfant se déplacer sans supervision. Ils autorisent plus facilement (et plus précocement) les déplacements autonomes sur de très courtes distances, par exemple à la boulangerie à Paris, ou au corner store à San Francisco : J.-R. (quartier bourgeois, Paris) peut aller à la boulangerie seul « parce que c'est juste à côté ».

Une autre série de paramètres influençant l'autorisation ou l'interdiction des parents a trait à l'environnement familial. La plus ou moins grande disponibilité des adultes du foyer apparaît ainsi comme un facteur relativement décisif. Les enfants dont les deux parents travaillent à plein temps et a fortiori ceux qui vivent avec leur mère dans un foyer monoparental sont plus susceptibles d'être autorisés à se déplacer seuls précocement et sur un périmètre relativement large. À l'inverse, lorsque l'un des parents ne travaille pas (pour diverses raisons), ou lorsqu'une grand-mère ou une nourrice/jeune fille au pair habite le domicile familial, les enfants sont alors plus systématiquement encadrés dans leurs déplacements et restent rarement seuls dans un lieu quel qu'il soit. Bien entendu, parce que les parents peuvent suppléer à leur absence par des arrangements avec d'autres adultes (*carpool*, échange de déjeuners, etc.), cette explication ne se suffit pas à elle seule. Reste qu'on observe une nette corrélation entre les deux phénomènes et que les enfants évoquent directement ce lien. C. par exemple (9 ans, quartier populaire, Paris) explique le refus de sa mère à sa demande de pouvoir se déplacer seul : « Donc j'ai demandé à ma mère, mais elle m'a dit que comme j'ai une nourrice, elle est là pour nous garder, c'est elle qui nous fait à manger, c'est elle qui nous sert, donc elle a dit que je devrai attendre l'année prochaine ». Outre la question des disponibilités « structurelles » des adultes du foyer, des situations d'indisponibilité temporaire sont souvent mises en avant par les enfants pour justifier certains déplacements autonomes ponctuels. C'est ce que suggère R. (9 ans), dans le quartier populaire parisien, qui va faire un certain nombre de courses d'approvisionnement « quand maman est fatiguée ». C'est aussi le cas de plusieurs enfants des classes supérieures du quartier bourgeois à Paris, notamment, qui sont envoyés seuls à la boulangerie lorsque leur mère est « trop occupée » ou « n'avait pas le temps ».

Une dernière série d'arguments sur lesquels les parents fondent leur autorisation ou interdiction, est directement liée à la manière dont ils se représentent leur(s) enfant(s). L'âge est ainsi l'un des critères les plus communément invoqués par les parents et reconnus par les enfants. Les enfants non indépendants connaissent d'ailleurs souvent l'âge à partir duquel ils seront autorisés à le devenir, et cet âge varie de dix à douze ans. *"They say I'm not old enough. When I am ten, I can go by myself"* (A., 9 ans, quartier populaire, San Francisco). Cet âge peut varier à l'intérieur d'une même fratrie, et souvent les

cadets obtiennent un peu d'autonomie plus précocement que leurs aînés. Mais ce n'est pas toujours le cas : C. (9 ans, quartier populaire, Paris) par exemple doit au contraire attendre d'atteindre l'âge auquel son grand frère a été autorisé à se déplacer seul, c'est-à-dire douze ans. Les parents prennent aussi en compte la personnalité de chacun de leur enfant. Par exemple, E. (10 ans, quartier populaire, San Francisco), sait que ses parents ne l'autorisent pas à aller seul à l'école parce que ses parents le jugent insuffisamment « responsable », et il en convient d'ailleurs pour partie, reconnaissant qu'il lui arrive souvent d'égarer ses affaires. Les enfants sont également conscients des doutes que leurs parents expriment sur leurs capacités pratiques à se déplacer sans supervision, même s'ils sont souvent en désaccord : « Ils ont toujours peur que je me perde », explique B. (10 ans, quartier populaire, Paris). Enfin, la plupart des parents attendent que leur enfant manifeste son désir d'autonomie spatiale.

Le rapport des enfants à leur propre autonomie spatiale

Le degré d'autonomie spatiale dont jouissent les enfants dépend en effet non seulement de leurs parents, mais également en partie de leur propre rapport à leur indépendance. Les enfants interrogés ne sont pas tous en demande d'autonomie spatiale : ils expriment toute une gamme de sentiments, du désir pressant au refus, en passant par l'ambivalence ou l'indifférence. Alors qu'A. (9 ans, quartier populaire, SF) dit explicitement « *I can't wait* », et que C. (9 ans, quartier populaire, Paris) réclame sans cesse à sa mère, S. (10 ans, quartier populaire, Paris) explique que ne pas pouvoir se déplacer seule, « Ça m'embête pas », pas plus que C. (10 ans, quartier bourgeois, SF) ou J.-R. (11 ans, quartier bourgeois, Paris). E. (9 ans, quartier bourgeois, SF), ne s'est, quant à elle, pas posé la question. Ce n'est pas seulement une affaire d'âge, et l'on retrouve cette diversité des rapports à l'autonomie à Paris comme à San Francisco, dans les quartiers populaires comme dans les quartiers bourgeois.

En outre, les enfants n'accordent pas toujours la même valeur aux différentes expériences d'autonomie qu'ils sont amenés à faire. Ainsi insistent-ils sur le caractère « petit » ou « simple » de certaines courses réalisées seul(e) mais dans un petit périmètre, pour de petites choses, qui sont donc très brèves, semblent être des occasions privilégiées de familiarisation avec les déplacements seuls. Comme s'il ne s'agissait pas de grand-chose. Ils valorisent davantage d'autres expériences, parce que ce sont eux qui les mettent en œuvre, et parce qu'ils retirent un réel plaisir de la liberté qu'ils reçoivent. Marcher « à son allure », selon les mots d'A. (fille, quartier bourgeois, Paris), choisir son itinéraire, aller choisir ses propres friandises à la boutique du coin, passer le temps qu'on souhaite à choisir des livres à la bibliothèque, mais aussi jouer aux jeux qu'on souhaite au moment où on en a envie, regarder ses émissions préférées sans contrainte, sont des plaisirs liés au fait de faire par soi-même, sans contrôle parental, et selon son désir. Deux garçons, de quartier bourgeois, à Paris comme à San Francisco insistent sur « le plaisir d'apprendre à faire des choses tout seul » (H., garçon, quartier bourgeois, Paris).

Si le « plaisir » de faire seul et d'apprendre à faire seul est l'une des principales motivations de leur désir d'autonomie, ils en citent également d'autres : ne pas subir le retard de ses parents, montrer qu'on grandit, retrouver ses amis (l'autonomie favorise les sociabilités entre pairs). Inversement, les freins au désir d'autonomie peuvent être de plusieurs ordres. Plusieurs enfants évoquent par exemple l'importance pour eux des trajets d'école comme moments de convivialité partagée avec leurs parents, auxquels ils ne sont pas prêts à renoncer pour l'instant. C'est cependant surtout la peur, un sentiment évoqué par la plupart des enfants, qui retient un certain nombre d'entre eux de demander davantage

d'autonomie. La manière dont les enfants se représentent le quartier et en particulier dont ils le perçoivent comme étant plus ou moins sécurisé est dans ce sens un facteur important dans l'émergence du désir d'autonomie. La peur n'est pas un sentiment inconnu des enfants même les plus autonomes. Elle peut les inciter à adapter leur comportement ou leurs itinéraires, comme M. par exemple (quartier bourgeois, Paris). Pour les enfants les plus indépendants des classes populaires, les peurs sont souvent fondées sur des incidents parfois graves dont ils ont parfois été les témoins directs. Pour R. par exemple, à Paris, son quartier n'est pas un bon quartier pour les enfants à cause de « bagarres » et des problèmes de « drogue »... ; M., à San Francisco, a assisté à l'arrivée de la police dans la maison de ses voisins à la suite d'un crime sanglant. Malgré cela, il est remarquable d'observer que ni l'un ni l'autre ne remet en question sa liberté de mouvement dans le quartier ni ne modifie ses pratiques spatiales. Tout se passe comme si leur indépendance spatiale était une donnée naturelle et irréversible et non un choix.

La co-construction de la marche vers l'autonomie

La marche vers l'autonomie résulte finalement de la mise en relation des principes et des représentations des parents avec ceux des enfants eux-mêmes : négociation, imposition, transgression - test des limites, jeu à l'intérieur des règles. Inversement, l'immobilité est parfois utilisée par certains parents comme sanction, révélant a contrario l'autonomie spatiale comme norme : « Quand maman elle me fait la tête et elle me laisse pas sortir » (R., quartier populaire, Paris).

Les manières dont les enfants apprennent et élargissent leur autonomie spatiale sont variées, et les discours des enfants portent la trace de ces apprentissages diversifiés. En effet, devenir plus autonome signifie à la fois acquérir un certain nombre de repères spatiaux et sociaux, permettant de s'orienter et de se comporter de manière adéquate dans les différents espaces de la vie quotidienne – le domicile, les abords du domicile, des espaces plus lointains dans le quartier ou dans la ville – ou dans les transports en commun, mais aussi d'acquérir la confiance en soi qui permet de faire avec l'absence du contrôle parental, c'est-à-dire devenir responsable de soi-même (et parfois d'un frère ou une sœur plus jeune), même pour des temps limités. Être autonome signifie alors non seulement pouvoir rester seul à son domicile ou se déplacer dans le quartier de manière routinière, mais également être capable de réagir de manière adaptée aux imprévus, voire aux dangers, qui peuvent advenir dans ces espaces.

De ce point de vue, les enfants font état de diverses méthodes, ou pratiques éducatives, de leurs parents, diversement combinées selon les situations des enfants. L'apprentissage des repères et des normes de comportements dans les espaces publics, de l'appréhension spatiale et symbolique du quartier se fait autant de manière implicite, par imprégnation, par le partage de sorties, à pied ou en transports en commun, dans le quartier ou en dehors, que de manière explicite, à travers des discours sur le quartier, sur les abords du domicile, définis à travers leurs dangers, spatiaux et sociaux, mais également à travers les « exercices d'autonomie » décrits plus haut. Certains discours d'enfants rapportent ainsi des astuces données par leur parent, ou des guides de comportement en cas de danger (entrer dans un magasin, rester dans une rue où il y a du monde), qui fonctionnent d'ailleurs davantage comme des formes de socialisation par anticipation que comme des cadrages de pratiques actuelles. L'apprentissage de la disparition du regard et du contrôle parental se fait par un élargissement du périmètre de contrôle, et par une confiance reportée dans le contexte socio-spatial où l'enfant est laissé en autonomie. De ce point de vue, on voit bien comment les enfants sont laissés en autonomie dans des contextes où d'autres enfants (de la fratrie

ou de la parentèle, le plus souvent, mais aussi des pairs) assurent la co-veillance et la sécurité les uns des autres. Ils sont également laissés autonomes dans des contextes perçus (à tort ou à raison) comme présentant peu, sinon pas, de dangers matériels ou sociaux (le domicile, mais aussi les clubs privés, les lieux de vacances, ou la proximité immédiate du domicile). Enfin, toute une série de petites techniques sont mises en œuvre par les parents, pour éloigner le contrôle, sans le faire disparaître, créant une sorte de filet de sécurité, plus ou moins lâche, qui contrôle la présence de l'enfant. Ces pratiques, visibles plutôt en milieu bourgeois, consistent à demander aux enfants de téléphoner lorsqu'ils arrivent à la maison, voire lorsqu'ils en repartent, ou à appeler soi-même, à confier un téléphone portable, etc.

L'apprentissage de l'autonomie apparaît ainsi graduel dans le périmètre des espaces fréquentés sans les parents (du domicile et de ses abords à des lieux plus distants dans le quartier). Cela commence avec des courses d'appoint, ou des friandises, dans le périmètre immédiat du domicile, et avec un encadrement parental qui reste rapproché, parfois depuis la voiture stationnée en double-file. Il y a donc, sans supervision, un encadrement de ces déplacements et de ces courses réalisés seuls. Parents et enfants s'accordent d'ailleurs pour minimiser la portée de ces déplacements seuls en termes d'autonomie : il s'agit d'une autonomie à hauteur d'enfant, ou même de formes de gammes, d'exercices susceptibles de préparer des autonomies plus grandes, qui se déploieront dans des périmètres élargis. En revanche, l'appui de la capacité à faire par soi-même sur des pairs ou sur des contextes protégés par un entre soi est plus contingente, et variable selon les catégories sociales, et les cultures nationales.

Enfin, les temps et les rythmes de ces apprentissages varient beaucoup selon les catégories sociales : plus précoces parmi les catégories populaires, les apprentissages semblent aussi plus rapides. La mère de R (garçon, quartier populaire, Paris), lui a montré une fois le chemin pour l'école, et l'a ensuite laissé aller seul avec son frère. Là encore, cette piste interprétative demande à être confirmée sur l'ensemble des entretiens.

Bibliographie succincte

- Depeau S. 2008. Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain : comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne, *Enfances, Familles, Générations*, 8, 1-22.
- Hart R. 1979. *Children's Experience of Place: A Developmental Study*, Irvington Publishers,
- Karsten L. 2005. It all used to be better? Different Generations on Continuity and Change in Urban's Daily Use of Space, *Children's Geographies*, 3-3, 275-290.
- Lareau A. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, University of California Press.
- Matthews H. 1992. *Making Sense of Place: Children's Understandings of Large-Scale Environment*, Hemel Hempstead – Harvester Wheatsheaf.
- Riviere C. 2012. Les enfants: révélateurs de nos rapports aux espaces publics, *Métropolitiques*, 12 juin. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos.html>
- Valentine G. 1997. *Oh Yes I can. Oh No You Can't: Children and Parents' Understandings of Kid's Competence to negotiate Public Space Safely*, *Antipode*, 29-1, 65-89.