

Des villes qui font une place aux enfants ? Résultats d'une enquête réalisée avec les enfants de 8-10 ans d'une petite ville romande

Dossier préparé par Michele Poretti, Haute école pédagogique Vaud et Université de Genève

Ce dossier est basé sur les résultats du projet de recherche-action « Vivre ma commune » réalisé au sein du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève entre 2012 et 2015 (avec le soutien de la Loterie Romande), ainsi que sur les recherches conduites par l'auteur dans le cadre de sa thèse de doctorat en sociologie à la Faculté de sciences de la société de l'Université de Genève.

Août 2017

Avertissement : Le contenu des « dossiers du mois » de l'ARTIAS n'engage que leurs auteur-es

RESUME

Les transformations des villes, organisées principalement autour des besoins de l'économie et de la mobilité motorisée, ont amené à une progressive exclusion des enfants des espaces publics et à leur ségrégation dans des lieux privatifs, souvent séparés du monde des adultes (écoles, crèches, lieux d'accueil, places de jeux, etc.).

De nombreuses villes romandes réfléchissent ainsi actuellement aux liens entre espaces urbains, enfance et inclusion. Ce dossier vise à contribuer à ces réflexions. Il résume notamment, tout en les développant, les résultats d'une recherche réalisée en 2014 et 2015 avec une centaine d'enfants de 8-10 ans de la commune de Sion (Valais).

En brossant le portrait d'une enfance inégale, cette étude interroge ainsi la capacité de la Suisse, à tous les niveaux de l'Etat fédéral, à garantir à toutes et à tous des opportunités égales de réaliser les droits inscrits dans la Constitution, dans la loi et dans la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (ratifiée par la Suisse en 1997).

Cette recherche s'ouvre sur des questions politiques centrales. Comment garantir aux plus jeunes, dans des villes qui offrent des milieux de vie très contrastés, à la fois en termes de bâti, d'infrastructures et de mixité sociale, un accès équitable à une éducation de qualité et à des opportunités de loisirs ? Comment faire en sorte que le modèle des écoles de quartier, qui favorise la mobilité douce des enfants et l'ancrage local de l'institution scolaire, ne vienne renforcer une ségrégation socio-spatiale déjà inscrite dans la ville ? Plus fondamentalement, comment créer des villes inclusives, qui fassent une place à toutes et à tous, dans des sociétés qui, au fond, s'accommodent relativement bien d'inégalités croissantes ?

Les responsabilités pour construire des villes inclusives, qui font notamment une place, sans discriminations, aux plus jeunes et à leurs parents, sont largement partagées. Les conséquences d'un échec dans ce domaine pourraient cependant mettre à dure épreuve un vivre-ensemble déjà fortement ébranlé par l'insécurité et l'individualisation des relations sociales.

Introduction

Dans les dernières décennies, sur fonds de préoccupations grandissantes pour la qualité de vie en milieu urbain, les interrogations concernant la place que les villes font aux plus jeunes sont devenues de plus en plus pressantes. Les constats sont pratiquement unanimes¹ : les transformations des villes, organisées principalement autour des besoins de l'économie et de la mobilité motorisée, ont amené à une progressive exclusion des enfants des espaces publics et à leur ségrégation dans des lieux privatifs, souvent séparés du monde des adultes (écoles, crèches, lieux d'accueil, places de jeux, etc.). Si ces observations, comme nous le verrons, sont à nuancer, notamment en fonction de la qualité des espaces publics et des ressources dont disposent les familles, les mutations des villes ne vont pas sans conséquences sur la mobilité des plus jeunes, sur leur santé et, plus largement, sur leur sentiment d'appartenir à la cité.

De nombreuses villes romandes réfléchissent ainsi actuellement aux liens entre espaces urbains, enfance et inclusion². Plusieurs d'entre elles mènent également des politiques actives visant à faire une place aux enfants, à la fois au sens spatial, social et politique. Ce dossier vise à contribuer à ces réflexions. Il résume notamment, tout en les développant, les résultats d'une recherche réalisée en 2014 et 2015 avec une centaine d'enfants de 8-10 ans de la commune de Sion (Valais). L'étude, qui a impliqué l'utilisation d'une large palette de méthodes (sorties dans les quartiers, discussions de groupe, dessins, entretiens individuels, sondage), s'est intéressée, plus spécifiquement, à l'influence des différences spatiales, sociales et économiques sur l'expérience de l'enfance³. Elle a été menée dans trois écoles primaires situées dans des quartiers aux caractéristiques distinctes : l'école de Champsec, dans un quartier populaire à l'Est de la ville ; l'école des Collines, près du centre-ville ; et l'école de Gravelone, dans les beaux quartiers qui surplombent la vallée du Rhône.

Ce document esquisse d'abord les caractéristiques qui font de Sion un cas d'étude particulièrement révélateur de dynamiques que l'on retrouve aussi dans d'autres villes. Il résume ensuite les résultats de l'étude, en particulier en ce qui concerne la participation aux loisirs, la transition vers l'école et la place que les enfants occupent, ou se voient occuper, dans la ville. Il conclut en esquissant quelques implications en matière de politiques publiques.

Une petite ville suisse comme tant d'autres

Ville de province d'environ 33'000 habitants (dont environ 25% d'origine étrangère), Sion est la deuxième commune romande, après Lausanne, à avoir reçu le label « Commune amie des enfants » décerné par UNICEF (2014). Elle se distingue aussi

¹ Voir, par exemple : Karsten, L., 'It all used to be better' Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 2005, pp. 275-290 ; Lehman-Frisch, S., Authier, J. et Dufaux, F., *Les enfants et la mixité sociale dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco*. Caisse Nationale des Allocations Familiales, Paris, 2012.

² Poretti, M., *Politiques locales de l'enfance et de la jeunesse en Suisse romande. Etat des lieux et enjeux*. Université de Genève, Centre interfacultaire en droits de l'enfant. Genève, Suisse, 2015.

³ Pour plus d'informations, se référer au rapport de recherche : Poretti, M. *Enfances urbaines et politiques publiques. Regards croisés d'enfants de différents quartiers de la ville de Sion*. Université de Genève, Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Genève, Suisse, 2016.

par sa politique explicite de la jeunesse, qui vise notamment à créer « *un environnement accueillant qui (...) signifie [aux jeunes] clairement et sans aucune ambiguïté qu'ils sont les bienvenus dans la communauté des adultes, que leur place est faite et qu'ils sont attendus* »⁴. Comme d'autres villes suisses, Sion organise aussi de nombreuses activités destinées aux familles ou visant à favoriser la cohésion sociale (p.ex. fête des voisins, festival « Art de rue », journée d'ouverture gratuite des châteaux et des musées).

À l'instar d'autres communes de dimensions similaires, Sion se conçoit comme une ville « à taille humaine », offrant un cadre de vie « agréable » et une « bonne mixité sociale, culturelle et générationnelle »⁵. Bien que les autorités communales avouent que les quartiers périphériques présentent une mixité moindre et des aménagements médiocres, la commune représente bien l'image que l'on se fait des villes suisses, notamment dans les médias : des villes où, comme l'on dit, « il fait bon vivre », des villes aussi « sans ghettos », ou presque⁶, qui seraient incomparables aux réalités urbaines de pays comme la France ou les Etats-Unis, caractérisées par la pauvreté et la ségrégation sociale et spatiale.

Pourtant, dans un contexte d'augmentation des inégalités socioéconomiques et de concurrence fiscale entre les collectivités locales, une progressive ségrégation est bel et bien à l'œuvre aussi en Suisse, à la fois à l'échelle des villes (banlieues habitées en prévalence par des familles aux revenus modestes, « gentrification »⁷ des centres-villes, beaux-quartiers protégés), des régions (entre communes) et du pays (entre agglomérations et régions périphériques, entre cantons)⁸. A des nuances près, ce processus est également observable à Sion. Malgré leur proximité géographique, les quartiers de la ville présentent en effet de fortes différences en matière d'équipement, de bâti et de mixité sociale. Les quartiers périphériques sont habités par une population très hétérogène, à dominante populaire et étrangère, et sont caractérisés par de grands immeubles locatifs - que l'on qualifiait, dans les années 1960, de « logements d'ouvriers »⁹. Ces faubourgs, situés à la lisière de la ville, accueillent plusieurs infrastructures sportives et possèdent de nombreuses pelouses aménagées, ainsi que quelques champs, prés et terrains vagues, bien que la construction récente de centaines de nouveaux logements ait fortement réduit ces espaces. Au centre ville, la cité médiévale, habitée depuis des siècles par la bourgeoisie locale, côtoie des quartiers à plus grande mixité sociale, souvent en phase de « gentrification », avec un bâti dense et de nombreux axes routiers à forte circulation. Sur les hauteurs de la ville, parmi des vignobles considérés comme étant

⁴ Ville de Sion, *Politique jeunesse*. Service des sports, de la jeunesse et des loisirs, Sion, Suisse, 2011, p. 4.

⁵ Ville de Sion, *Plan directeur communal de la Ville de Sion*. Sion, Suisse, 2012/2015, p. 7.

⁶ Voir, par exemple : Zaugg, J., Petit-Bâle: le premier ghetto de Suisse? *L'Hebdo*, mis en ligne le 9 décembre 2009, retiré le 3 mai 2017, www.hebdo.ch/petitbale_ghetto_de_suisse_41539.html.

⁷ Par gentrification, on entend « le processus à travers lequel des ménages appartenant aux couches moyennes et supérieures s'installent dans de vieux quartiers populaires situés au centre ville, réhabilitent l'habitat vétuste et dégradé et remplacent (en partie) les anciens habitants » (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, *op. cit.*, 2012, p. 21).

⁸ Au niveau régional, voir notamment l'étude du Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités à Genève (CATI-GE) : CATI-GE, *Analyse des inégalités dans le canton de Genève*, Faculté de sciences économiques et sociales, Université de Genève, Genève, Suisse, 2014. Au niveau national, voir : Goebel, V. et Ehrensperger, Y., *Les disparités régionales en Suisse. Indicateurs clés*. Office fédéral de la statistique (OFS), Neuchâtel, Suisse, 2009.

⁹ Tschopp, P., « 1945-1975 Sion et la modernité ». Dans *Musées cantonaux du Valais et Archives communales de Sion (Ed.), 1788-1998 Sion, la part du feu. Urbanisme et société après le grand incendie*, Musées cantonaux du Valais et Archives communales de Sion, Sion, Suisse, 1988, pp. 249-271.

à forte valeur identitaire et patrimoniale¹⁰, le quartier de Gravelone est habité en prévalence par des familles aisées et est caractérisé par des espaces largement privatisés. Ce quartier, où prédominent les petits immeubles et les maisons individuelles, a aussi vu apparaître, ces dernières années, le phénomène des ensembles résidentiels fermés ou protégés (*gated communities*).

Comme le montre le tableau ci-dessous, les élèves qui ont participé à l'enquête reflètent généralement bien les différences sociodémographiques entre les quartiers dans lesquels sont implantées leurs écoles¹¹.

Tableau : Caractéristiques des enfants ayant participé à la recherche

	Ecole de Champsec	Ecole des Collines	Ecole de Gravelone	Total
Total enfants	46	38	15	99
Garçons	13	21	9	43
Filles	33	17	6	56
Nationalité				
Suisse	10	11	8	29
Suisse et étrangère	16	8	1	25
Etrangère	17	19	5	41
Données manquantes	3	0	0	3
Catégories socioéconomiques¹²				
Classes aisées	2	3	9	14
Classes moyennes	24	15	6	45
Classes défavorisées	14	15	0	29
Données manquantes	6	5	0	11

Alors que la majorité des élèves de l'école de Champsec, qui accueille les élèves des quartiers de Vissigen et Champsec, est de nationalité étrangère ou binationale et qu'environ un enfant sur trois est issu d'une famille défavorisée, la majorité des élèves de l'école de Gravelone, située dans le quartier homonyme, est de nationalité suisse et est issue de familles aisées. L'école des Collines, quant à elle, traduit seulement partiellement la mixité du quartier dans lequel elle se trouve. Elle présente notamment une proportion particulièrement élevée d'enfants d'origine étrangère et défavorisée. Cette situation s'explique notamment par le fait que l'école des Collines accueille de nombreux enfants du quartier populaire de l'Ancien Stand et Potences, à l'Ouest de la ville. Plusieurs familles du faubourg, notamment parmi les classes moyennes, semblent aussi préférer que leurs enfants soient scolarisés à l'école de Gravelone. Si cette décision peut être motivée par le fait que cette institution est l'une des deux écoles primaires de la ville qui offrent une formation bilingue (français et

¹⁰ Ville de Sion, *op. cit.*, 2012/2015.

¹¹ Parmi les éléments déterminant le lieu de scolarisation, la Direction des écoles de la Ville de Sion privilégie la proximité, ainsi que des facteurs pratiques (p.ex. places disponibles, transports). De fait, la grande majorité des enfants sont scolarisés dans l'école de leur quartier de résidence. Les parents d'élèves peuvent néanmoins demander, en justifiant leur démarche, à ce que leur enfant soit scolarisé dans une autre école (Ville de Sion, *Scolarité obligatoire. Lieu de scolarisation*, retiré le 3 juillet 2017 de : <http://www.sion.ch/particuliers/ecoles-formation/scolarité-obligatoire/lieu-de-scolarisation.xhtml>).

¹² La classe socioéconomique a été estimée en partant des indications fournies par les enfants au sujet de la profession des parents, du nombre de salaires et du type de logement. La notion de « classe » est surtout indicative, car il existe de fortes variations à son interne. Ceci est particulièrement vrai pour la « classe moyenne », qui regroupe des familles aux ressources et aux trajectoires très différentes.

allemand), l'environnement d'apprentissage, perçu comme plus adéquat, y est aussi pour beaucoup. Une mère du quartier hautement qualifiée, qui se plaint des fréquents problèmes de discipline dans la classe de sa fille, s'insurge : « *Tous ceux qui vivent près de chez moi font demande d'aller à Gravelone, et le pire c'est que leur demande est acceptée* ».

Malgré ses spécificités, liées notamment à sa localisation géographique et à son développement économique, social et politique, Sion est donc un cas d'étude particulièrement intéressant dans le cadre d'une enquête sur l'interaction entre espaces de vie, origines sociales et expérience de l'enfance en milieu urbain. Il ne s'agit cependant pas ici de critiquer les politiques menées par la commune, mais d'utiliser les résultats de l'enquête réalisée avec les enfants de Sion pour interroger plus largement les politiques visant à faire des villes contemporaines des lieux inclusifs et adaptés aux plus jeunes.

Une participation inégale à la « société de loisirs »

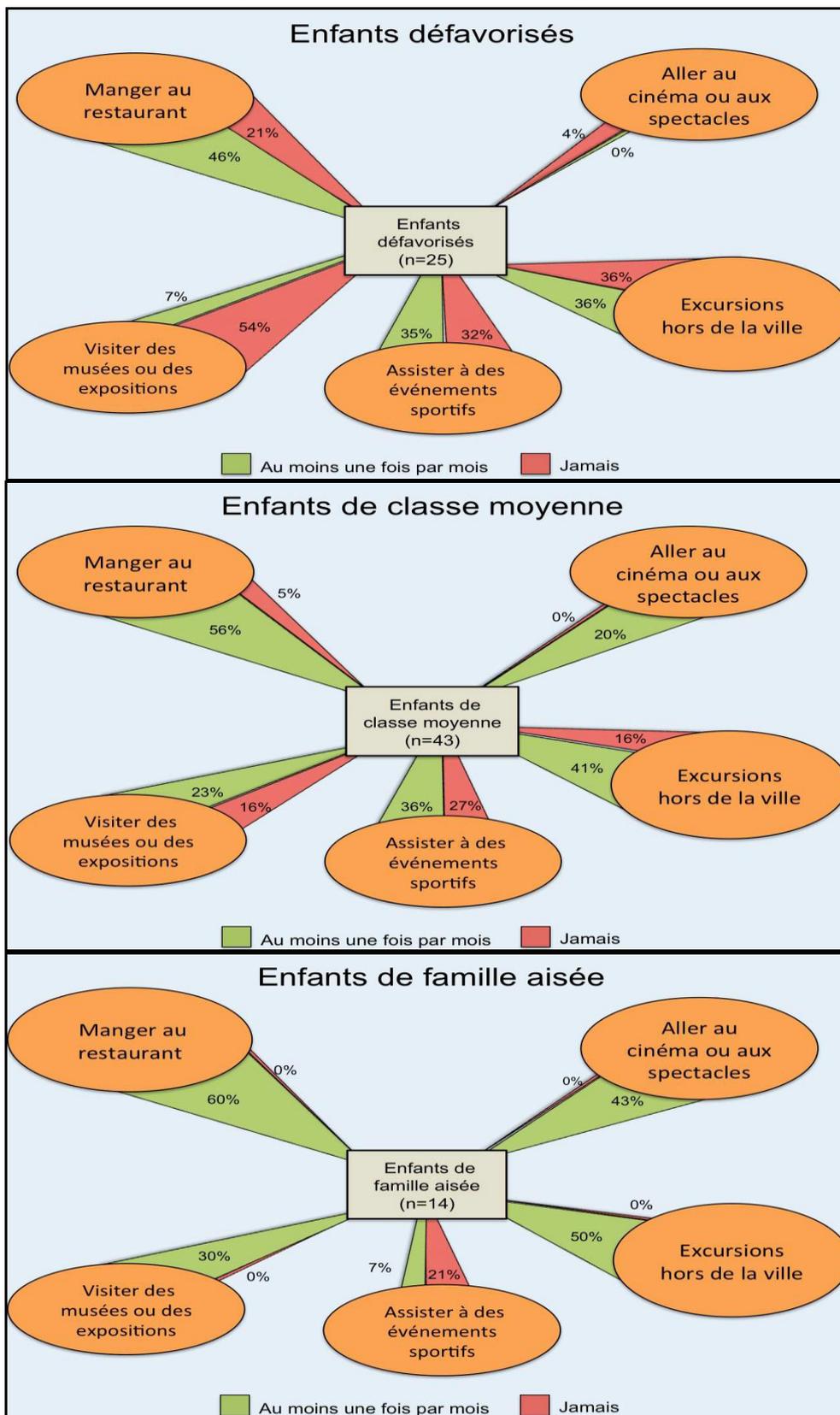
Alors que les médias et l'industrie du tourisme, qui joue un rôle très important dans l'économie valaisanne, véhiculent l'image d'une « société de loisirs » où chaque personne pourrait s'adonner aux activités de son « choix », les résultats de l'enquête menée à Sion soulignent que les enfants de différentes classes socioéconomiques participent de manière très inégale aux différentes activités qu'offre la vie en milieu urbain. L'étude s'est penchée, plus particulièrement, sur les activités que les enfants réalisent en famille, sur les activités extrascolaires organisées et sur les jeux libres dans l'espace public.

Activités en famille

Par un sondage réalisé auprès des enfants, la recherche s'est intéressée à la fréquence de cinq types de sorties en famille : restaurant, cinéma et spectacles, musées ou expositions, événements sportifs et excursions hors de la ville. La figure 1 (page suivante) illustre la fréquence avec laquelle les enfants de différents milieux socioéconomiques réalisent ces différentes activités, en se concentrant sur les écarts entre ceux qui y prennent part le plus fréquemment (au moins une fois par mois) et ceux qui ne les font jamais.

Les trois graphiques montrent que les ressources familiales influencent de manière décisive les activités de loisirs en famille et, plus largement, la participation des enfants à la vie sociale et culturelle de la cité. Les enfants de famille à revenu modeste sont ainsi proportionnellement plus nombreux que les autres à ne jamais manger au restaurant, assister à des événements sportifs, effectuer des excursions hors de la ville ou visiter des musées ou des expositions, activité, cette dernière, dont plus d'un enfant défavorisé sur deux est totalement privé. Les enfants de classe moyenne, quant à eux, sont proportionnellement plus nombreux à prendre part au moins une fois par mois à ces activités. Ils en sont aussi moins souvent privés. A l'exception des événements sportifs, les enfants le plus aisés ont, de leur côté, les plus grandes opportunités de participer à des activités en famille, à la fois en termes de fréquence et de diversité.

Figure 1 : Fréquence des activités de loisirs en famille par classe socioéconomique



Les variations dans la fréquence des sorties en famille des différents milieux socioéconomiques ne sont pas seulement quantitatives. Les personnes appartenant aux différentes classes ne fréquentent notamment pas les mêmes restaurants, les familles défavorisées préférant souvent une restauration rapide et bon marché ou, pour les étrangers, des lieux qui proposent la cuisine du pays d'origine, alors que les familles plus aisées privilégient la gastronomie locale ou internationale.

Il serait erroné d'attribuer les différences observées seulement à la relation entre les revenus familiaux et les coûts des activités concernées. Les enfants défavorisés rencontrés dans le cadre de la recherche font notamment état d'un emploi du temps souvent très chargé de leurs parents, fréquemment contraints à multiplier plusieurs emplois précaires (p.ex. travail sur demande) avec des horaires irréguliers ou incompatibles avec les tâches éducatives (p.ex. travail nocturne ou pendant les congés scolaires). Les propos de Magdalena¹³ (8 ans, Champsec), qui accompagne fréquemment sa mère (employée d'intendance) sur son lieu de travail après l'école, illustrent particulièrement bien la pression qui pèse sur ces familles : « *On va pas beaucoup [au cinéma], parce qu'on n'a pas beaucoup le temps, parce que mon père il travaille presque tout le temps, ma mère aussi alors... mes frères et sœurs aussi* ».

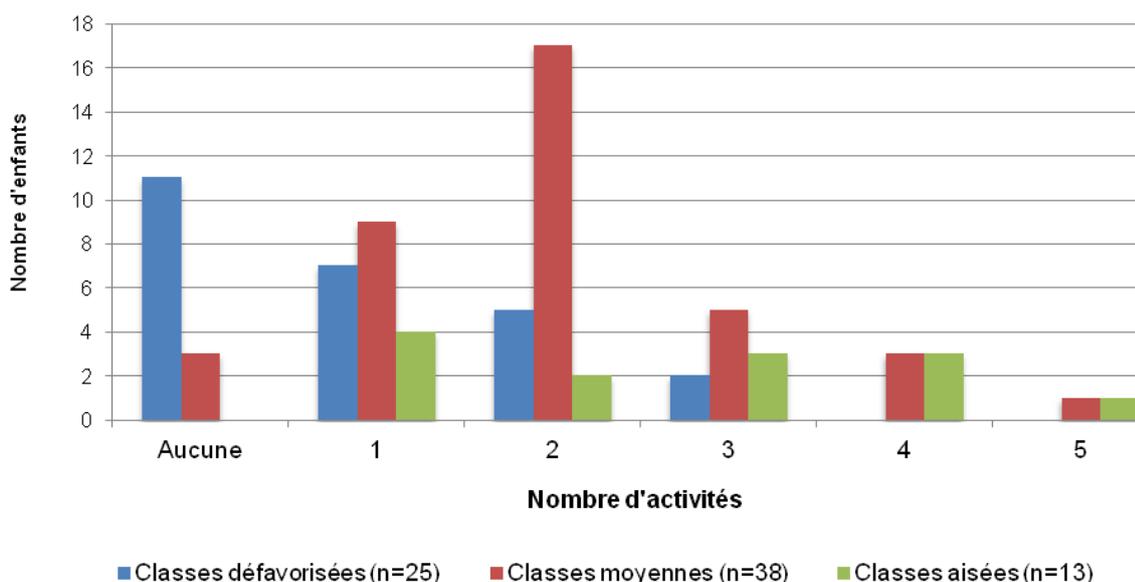
Les préférences ou les goûts individuels, souvent liés à la trajectoire personnelle, à la formation et au milieu social, influencent aussi les pratiques de loisirs. En particulier, alors que les classes populaires préfèrent d'ordinaire les événements sportifs (p.ex. les matchs de football de l'équipe locale) aux visites muséales, la fréquentation de musées et de sites d'intérêt culturel est très valorisée par les classes moyennes et supérieures.

Activités extrascolaires organisées

Les ressources familiales influencent aussi le nombre et le type d'activités extrascolaires payantes auxquelles participent les enfants. Comme le montre la figure 2 (page suivante), les enfants des familles les plus défavorisées sont surreprésentés parmi celles et ceux qui n'ont aucune activité extrascolaire organisée. Parmi ces enfants, plusieurs soulignent d'ailleurs, avec un mélange de gêne et de frustration, qu'ils ont dû renoncer à pratiquer leur activité préférée en raison de son coût. Alors que la majorité des enfants de classe moyenne pratique une ou, le plus souvent, deux activités extrascolaires par semaine, les enfants des milieux les plus aisés ont fréquemment trois activités ou plus. Aucun enfant issu des milieux aisés, de plus, n'est privé de ce type d'activité.

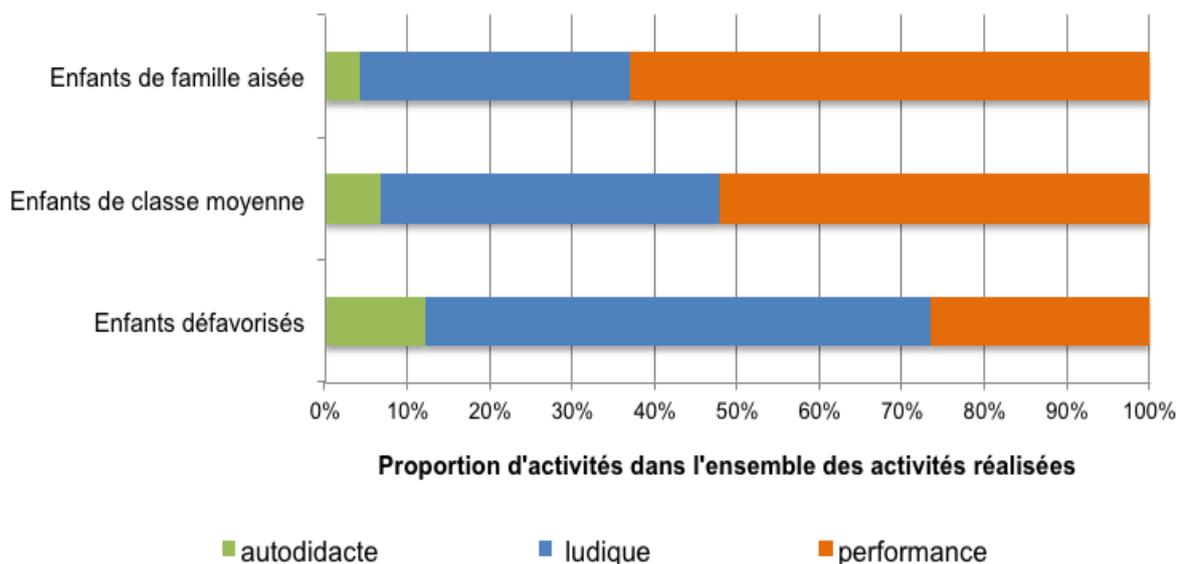
¹³ Les enfants qui ont participé à la recherche se sont exprimés sous condition d'anonymat. Afin de protéger leur identité, les prénoms utilisés dans ce document sont donc des pseudonymes.

Figure 2: Activités extrascolaires organisées selon la classe socioéconomique (n=76)



Les enfants de différents milieux socioéconomiques pratiquent aussi des activités de type différent (figure 3, ci-dessous). Là où les enfants de famille aisée privilégient des activités axées sur la discipline et la performance, que ce soit sur scène (p.ex. danse, théâtre, études de musique au conservatoire) ou dans le cadre de tournois ou championnats sportifs juniors (p.ex. tennis, athlétisme, natation, moins fréquemment football), les enfants des familles les moins favorisées pratiquent le plus souvent des activités ludiques (p.ex. bricolage, danse hip-hop, cours d'initiation aux sports proposés à des tarifs préférentiels par l'école). L'autodidaxie (p.ex. tutoriels d'arts martiaux ou de bricolage en ligne) est aussi plus présente chez les enfants défavorisés, notamment parce qu'elle leur permet de pratiquer, à leur rythme et selon leurs préférences, des activités non disponibles sur place ou trop chères.

Figure 3: Type d'activité extrascolaire selon la classe socioéconomique

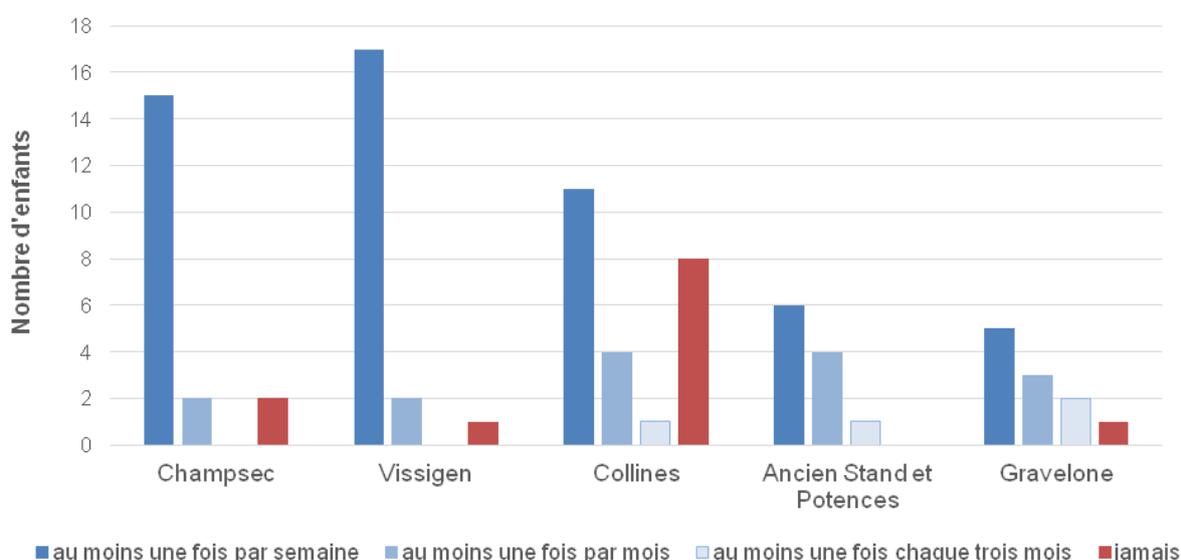


Jeux libres et mobilité dans le quartier

L'étude menée à Sion suggère qu'il faut nuancer les résultats des recherches conduites dans d'autres villes, qui soulignent une progressive éviction des enfants des espaces publics. Comme l'illustre la figure 4 (ci-dessous), dans les quartiers de Champsec et Vissigen, situés en périphérie, la grande majorité des enfants jouent très fréquemment à l'extérieur. Leur présence dans les cours des grands immeubles et dans les espaces adjacents est, de fait, constante, ce qui leur permet d'ailleurs d'atteindre des niveaux d'interconnaissance incomparables avec ceux de leurs parents, qui se connaissent le plus souvent seulement de manière superficielle. Parmi les filles et les garçons du quartier des Collines, en revanche, un-e sur trois ne joue jamais à l'extérieur. Quant aux enfants de Gravelone, leurs pratiques de jeux libres sont variées, avec seulement une moitié d'enfants qui joue dehors au moins une fois par semaine.

Ces différences s'expliquent en partie par l'aménagement des quartiers. En effet, les quartiers périphériques, tels que Champsec ou Vissigen, et dans une moindre mesure l'Ancien Stand et Potences, disposent de nombreux espaces verts éloignés des axes routiers, souvent reliés entre eux par des chemins piétonniers ou des zones à vitesse réduite. Ces caractéristiques permettent aux enfants non seulement d'être souvent dehors, mais aussi de s'éloigner de leur immeuble et d'explorer en sécurité les environs sans l'accompagnement d'adultes. Au contraire, le bâti dense du centre-ville fait peu de place aux jeux et à la mobilité des enfants. Les enfants du quartier des Collines se plaignent ainsi fréquemment du manque d'espace – d'après Khaled (9 ans), « *il y a presque que du trottoir* » (2015) – et le trafic motorisé prend souvent une présence menaçante dans leurs récits. Quant au quartier de Gravelone, situé à l'écart des grands axes routiers, la moindre fréquence des jeux à l'extérieur semble liée à la fois à la forte privatisation des espaces du quartier, aux nombreuses activités qui ponctuent les loisirs des enfants des milieux aisés, ainsi qu'au fait que plusieurs d'entre eux disposent d'un jardin, parfois aménagé comme une véritable place de jeu, et sortent donc moins jouer.

Figure 4: Fréquence des jeux à l'extérieur par quartier



Les activités de loisirs, qu'il s'agisse de sorties en famille, d'activités organisées supervisées par des professionnels ou de jeux libres dans les quartiers, contribuent donc à façonner des enfances très distinctes, qui varient notamment en fonction des ressources familiales, de l'origine sociale et des caractéristiques des espaces de vie. Alors que les ressources à disposition des familles jouent souvent un rôle décisif dans les activités payantes, les opportunités de jeux à l'extérieur dépendent aussi de l'aménagement des espaces publics.

Une place à l'école : entre continuité et rupture

De nombreuses recherches ont montré que les transitions quotidiennes opérées par les enfants entre la famille, le quartier et l'école, lieux qui possèdent des logiques propres et qui redéfinissent les rôles et les places de chacun, sont d'autant plus harmonieuses que les pratiques et les valeurs de ces différents milieux sont cohérentes¹⁴. Si les ressources culturelles des parents (p.ex. niveau de formation, maîtrise de la langue) jouent un rôle clé dans l'entrée à l'école, notamment dans le développement de la relation à la langue écrite, ainsi que dans le soutien aux devoirs, les loisirs participent aussi, bien que de manière inégale, à préparer les enfants à affronter les épreuves scolaires. Au-delà des compétences cognitives nécessaires à assimiler les matières enseignées, la réussite scolaire dépend en effet, plus ou moins explicitement, d'un ensemble complexe de dispositions, notamment en matière de discipline, de communication, d'organisation et de gestion du temps, qui s'acquièrent en partie au travers des activités pratiquées pendant le temps libre.

La pratique intensive et régulière d'activités culturelles ou sportives variées, accessible surtout aux enfants des milieux favorisés, contribue ainsi au développement de dispositions fortement valorisées en milieu scolaire : travail, concentration, communication, engagement dans la tâche. Les visites aux musées et la participation à des spectacles, dont la fréquence, comme nous l'avons vu, est corrélée aux ressources familiales, permettent quant à elles d'acquérir des connaissances qui pourront être directement mobilisées à l'école. Si les jeux libres dans l'espace public et la « culture de la rue » dans laquelle grandissent de nombreux enfants des quartiers populaires ne sont pas, en soi, dépourvus d'intérêt – on peut y apprendre, par exemple, la solidarité, ou y acquérir une autonomie spatiale précoce – les dispositions qu'on y acquiert jouent en revanche un rôle moindre dans la trajectoire scolaire. Elles peuvent également, dans certains cas, entrer en contradiction avec les pratiques et les règles de l'école.

Les expériences acquises dans la rue sont aussi peu valorisées à l'école, y compris par les pairs. Ainsi, les lundis matin, lorsque les enseignants demandent aux élèves de raconter leurs activités du weekend – pratique très courante à l'école primaire – les élèves se distinguent en mentionnant les activités les plus dignes d'intérêt (p.ex. excursions en famille, musées, performances sportives ou artistiques). Dans ce

¹⁴ Voir, par exemple : Barrère, A. et Sembel, N., *Sociologie de l'éducation*. Paris, Nathan, 1998 ; Becker, H.S., « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », Dans J.C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, De Boek Université, 1997, pp. 257-270 ; Mehan, H. « Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives », Dans, J.C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, De Boek Université, 1997, pp. 319-350 ; Sirota, R., Le métier d'élève, *Revue Française de Pédagogie*, 104, 1993, pp. 85-108 ; Van Zanten, A., Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et Société*. 24(4), 2000, pp. 377-401.

contexte, ceux qui n'ont fait, comme l'on dit, « *rien de spécial* », se taisent le plus souvent, lorsqu'ils n'inventent pas des emplois du temps aventureux ou luxueux, souvent peu vraisemblables, afin de ne pas se sentir rabaissés ou exclus.

Les enseignants rencontrés dans le cadre de cette étude reconnaissent fréquemment l'influence des loisirs sur les dispositions des enfants. En commentant la relative passivité d'un enfant défavorisé, timide et silencieux, une enseignante d'une école située dans un quartier populaire observe ainsi que « *sa contribution en classe correspond à la pauvreté de sa vie extra-scolaire* ». Une enseignante qui travaille à la fois dans les beaux quartiers et dans les quartiers populaires rapporte, quant à elle, que « *les enfants de Champsec sont plus imaginatifs, ils explorent beaucoup plus le monde imaginaire, avec la fantaisie, [alors que] les enfants de Gravelone sont plus entraînés à un type de discipline stricte et à parler* ».

Les effets inter-reliés et cumulés des pratiques parentales et de loisirs contribuent ainsi à fabriquer des trajectoires scolaires très inégales. Loin du récit basé sur le « don », sur le « talent » et sur l'association étroite entre travail et mérite, qui prévaut au sein de l'école et dans la société et qui permet de faire porter aux personnes le poids de leurs réussites et de leurs échecs, la place des enfants dans les classements scolaires se fabrique aussi, au jour le jour, en dehors de l'école. Il ne suffit notamment pas de travailler dur pour réussir. Encore faut-il avoir acquis, au préalable, les dispositions adéquates. Ainsi, là où les enfants issus des milieux les plus aisés acquièrent, en famille ou dans le cadre d'activités de loisirs exigeantes, des compétences mobilisables dans les épreuves scolaires et qui semblent les préparer, déjà à l'âge de 8-10 ans, à occuper des fonctions dirigeantes dans la société, les enfants les plus défavorisés paraissent encore habiter un monde ludique, qui valorise davantage la débrouille et l'imaginaire que les compétences demandées par l'école et le marché du travail.

On peut ainsi légitimement conclure, avec Barrère et Martuccelli¹⁵, que « *[l]a rupture et l'osmose éprouvées par les uns et les autres [à l'école] structurent (...) des trajectoires profondément différentes, et d'autant plus redoutables que, pour ceux qui échouent, il n'y a souvent d'autre possibilité que de s'identifier aux catégories de leur échec* ».

Prendre place en ville

Dans le cadre de l'étude, les enfants ont souhaité réaliser des dessins de leurs quartiers. Cette activité, qui a suivi des sorties d'observation conduites en groupe, leur a permis de donner à voir la place qu'ils occupent, ou se voient occuper, dans la ville. Les dessins de Jean-Pierre, Ana Luisa et Sol sont particulièrement illustratifs des différentes enfances qui se construisent, au jour le jour, dans la ville.

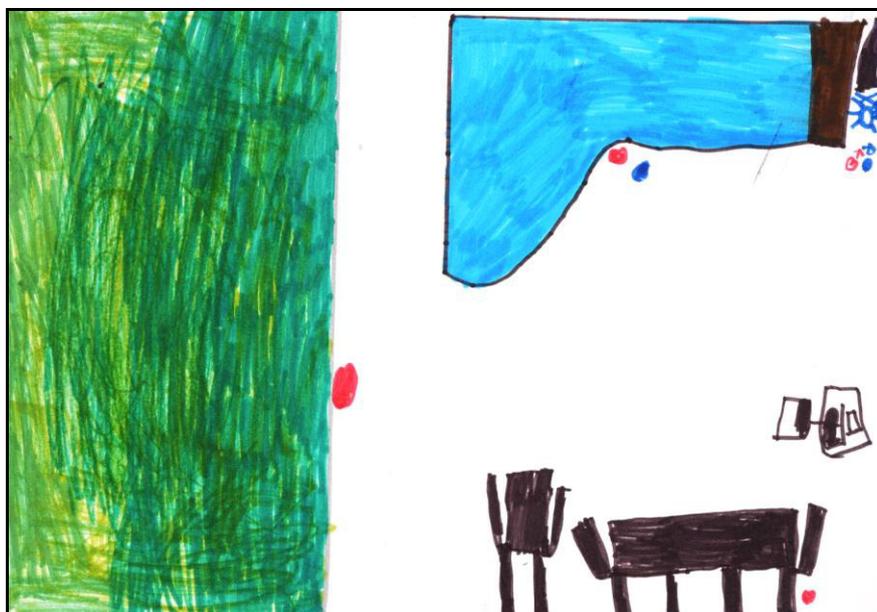
La place de Jean-Pierre

Jean-Pierre, 8 ans, habite une maison individuelle dans le quartier de Gravelone. Ses parents sont d'origine valaisanne et occupent des fonctions dirigeantes dans l'économie locale. Son dessin (figure 5, page suivante) est centré sur le jardin de sa

¹⁵ Barrère, A. et Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école ». Dans A. Van Zanten (Dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, pp. 254-262.

villa, qui est, d'après lui, l'endroit « *vraiment le plus sympa du quartier* ». Jean-Pierre dessine aussi sa piscine, où il dit se baigner presque chaque jour pendant la belle saison, ainsi que le trampoline (en haut à droite), les canapés (en bas) et le panier de basket (en bas à droite).

Figure 5 : Le quartier de Jean-Pierre



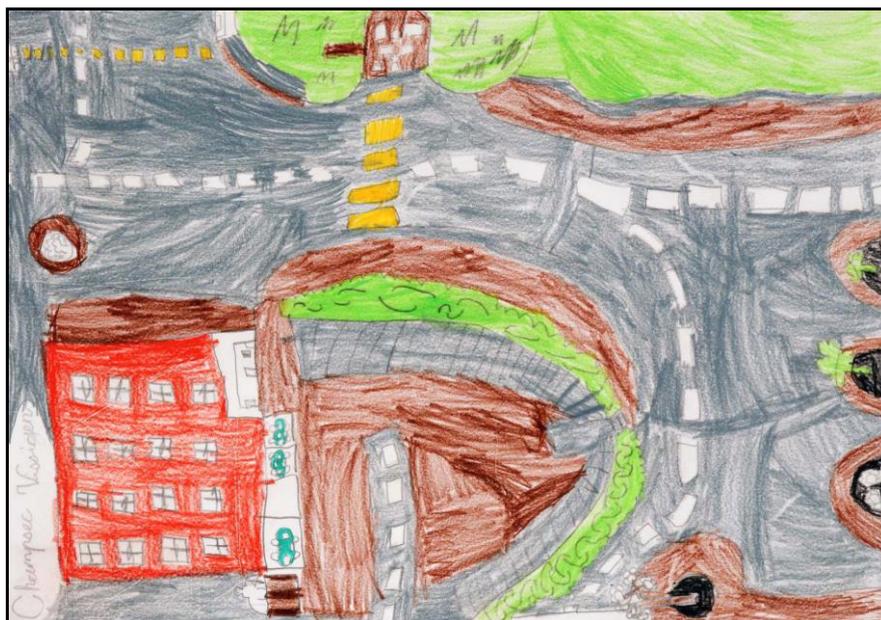
Jean-Pierre fait de nombreuses activités extrascolaires (p.ex. tennis, vélo, sports d'hiver), qu'il pratique généralement de manière intensive. Pour ses nombreux déplacements, il utilise en prévalence la voiture. S'il reconnaît une légitimité à l'école, où il a de bons résultats et il semble avoir trouvé sa place – pendant la recherche, l'enseignant l'a d'ailleurs encouragé à « diriger » les travaux de groupe – il critique, avec un discours tout en nuances, la sévérité des enseignantes et la charge de travail excessive liée aux devoirs.

La place d'Ana Luisa

Ana Luisa a 8 ans et fréquente l'école de Champsec. Née en Suisse de parents d'origine portugaise, elle vit dans une famille recomposée qui habite le quartier de Vissigen. Son père est ouvrier et sa mère, employée de commerce, était au moment de l'enquête à la recherche d'emploi. Son dessin (figure 6, page suivante) est dominé par le goudron, qui entoure et relie deux bâtiments : son immeuble (en bas à gauche) et la maison de ses meilleurs amis (en haut, au centre). Ana Luisa fait plusieurs activités extrascolaires, souvent gratuites et facultatives, ce qui lui permet de les pratiquer à son gré. Elle souligne cependant surtout son « *besoin de se défouler* », qui l'amène à passer l'essentiel de son temps libre dans la rue avec ses camarades.

Ana Luisa, qui se considère « *un garçon manqué* », fréquente assidument la pelouse et la place de jeux près de chez elle, qu'elle ne dessine cependant pas. Elle occupe aussi fréquemment les ruelles et les allées environnantes, éloignées des routes à forte circulation et situées dans une zone à vitesse réduite, où il n'est pas rare de la retrouver en train de se promener, de jouer à cache-cache ou de faire du patin à roulettes. Elle n'aime pas l'école, où ses résultats sont à peine suffisants, et ses relations avec ses camarades de classe sont fréquemment conflictuelles.

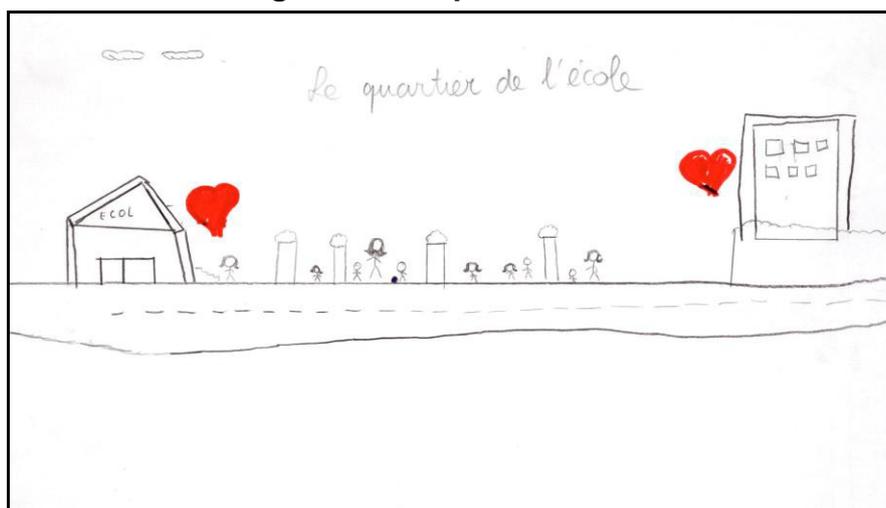
Figure 6 : Le quartier d'Ana Luisa



La place de Sol

Sol, une fille de 8 ans d'origine portugaise récemment arrivée en Suisse, habite le quartier de l'Ancien Stand et Potences et fréquente l'école des Collines. Elle qualifie sa famille de « *très pauvre* », ce qui se traduit, dans son récit, par le fait que sa maman « *ne peut pas payer les factures* ». Son dessin (figure 7, ci-dessous) représente l'école des Collines (à gauche) et le Cycle d'orientation (à droite), bordés par une route et accompagnés de deux grands cœurs. Au centre, explique-t-elle, « *c'est la récré* » et plusieurs enfants jouent dans la cour d'école surveillés par une maîtresse (la personne plus grande).

Figure 7 : Le quartier de Sol



Sol n'a pas les moyens de participer à des activités extrascolaires et sa socialité tourne principalement autour de l'école, où elle dit avoir « *de très bons amis* ». C'est d'ailleurs grâce à l'école qu'elle peut participer à certaines activités culturelles. Elle éprouve néanmoins envers l'école des sentiments ambivalents. « *J'aime l'école* », dit-elle, « *mais je crois que la prof elle comprend pas. (...) Je fais de mon mieux de travailler, mais personne ne me croit* ». Malgré ses efforts, Sol a redoublé l'année

scolaire. Au sujet de la recherche à laquelle elle a participé, démarche qu'elle assimile, non sans raisons, à une pratique scolaire, elle avoue que « *c'est la première fois qu'une école m'apprécie comme ça ! [Je suis] vraiment très choquée qu'une école comme ça m'apprécie* ».

Ces dessins ne sauraient traduire la complexité des enjeux liés à la place que les garçons et les filles de différents quartiers et milieux socioéconomiques occupent, ou se voient occuper, dans la cité. Ils ne rendent pas suffisamment compte, en particulier, de l'interaction entre de multiples facteurs, tels que le genre, l'âge, l'origine ou la trajectoire familiale, ainsi que de la disponibilité (ou non) de soutien au sein de la famille élargie et des réseaux de connaissances. Ils soulignent cependant avec force que la ville, par le truchement de son organisation spatiale, des politiques publiques et des pratiques de ses habitants, produit des enfances radicalement distinctes. Là où l'enfance de Jean-Pierre et des enfants des milieux les plus aisés se déroule principalement dans des lieux privés, en compagnie de camarades choisis en fonction de l'affinité ou dans des situations d'apprentissage plus ou moins formelles, sous la supervision d'adultes ou de professionnels, Ana Luisa et ses camarades des quartiers populaires naviguent habituellement entre l'école, où ils peinent parfois à trouver leur place, et la rue, où la rencontre avec des pairs de provenances très hétérogènes exige une négociation permanente des règles du vivre-ensemble et où la loi du plus fort finit aisément par s'imposer. Pour certains enfants, comme Sol, prendre place en ville signifie aussi se confronter directement aux limites imposées par la situation économique et sociale des parents, ainsi que donner un sens à la place que les classements scolaires leur attribuent. Si toutes et tous cherchent ou revendiquent une place dans la cité, ils ne peuvent manifestement pas mobiliser les mêmes ressources afin d'atteindre leurs buts.

Vers des villes inclusives

Si cette étude ne permet pas de tirer des conclusions sur le bien-être des enfants qui y ont pris part, ni de prédire leur trajectoire dans la vie, elle souligne que l'expérience de l'enfance et la place que chacun et chacune occupe, ou se voit occuper, dans la cité dépendent de manière décisive des ressources économiques, culturelles et sociales à disposition des familles. D'une part, dans un pays où le logement est un bien rare et très onéreux, les revenus et les réseaux familiaux déterminent, en grande partie, la commune et le quartier de résidence et, de ce fait, la quantité et la qualité des services publics (crèches, écoles, politique sociale, etc.) et l'environnement dans lequel grandissent les enfants (espaces de vie, mixité sociale, etc.)¹⁶. D'autre part, le niveau de formation des parents, leur origine et leur situation professionnelle et sociale leur permettent de manière inégale d'offrir aux enfants des opportunités variées de participer à la vie de la cité et d'acquérir des compétences valorisées par l'école et, plus tard, sur le marché du travail.

En brossant le portrait d'une enfance inégale, cette étude interroge ainsi la capacité de la Suisse, à tous les niveaux de l'Etat fédéral, à garantir à toutes et à tous des opportunités égales de réaliser les droits inscrits dans la Constitution, dans la loi et dans la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (ratifiée par la Suisse en 1997). Les inégalités touchent notamment le droit à des conditions de vie et à une éducation qui consentent à chacun et à chacune de développer au mieux ses

¹⁶ Poretti, M., *op. cit.*, 2015, pp. 27-28.

potentialités, ainsi que le droit des parents à des conditions de travail et de vie leur permettant d'exercer au mieux leurs tâches éducatives.

Cette recherche s'ouvre donc sur des questions politiques centrales. Comment garantir aux plus jeunes, dans des villes qui offrent des milieux de vie très contrastés, à la fois en termes de bâti, d'infrastructures et de mixité sociale, un accès équitable à une éducation de qualité et à des opportunités de loisirs ? Comment faire en sorte que le modèle des écoles de quartier, qui favorise la mobilité douce des enfants et l'ancrage local de l'institution scolaire, ne vienne renforcer une ségrégation socio-spatiale déjà inscrite dans la ville ? Plus fondamentalement, comment créer des villes inclusives, qui fassent une place à toutes et à tous, dans des sociétés qui, au fonds, s'accommodent relativement bien d'inégalités croissantes ?

Les résultats esquissés ci-dessus permettent d'identifier au moins trois implications en matière de politiques publiques.

1. Au niveau local, il importe de dépasser la sectorisation des politiques de l'enfance et de la jeunesse en mettant en place, comme le préconisent de nombreux spécialistes du domaine, des politiques dites « transversales », qui permettent notamment d'établir des liens entre la situation des plus jeunes et les politiques en matière de loisirs, d'urbanisme, de cohésion sociale, de scolarité et de mobilité, ainsi qu'avec les politiques économiques et sociales, qui ont une influence considérable sur les conditions de vie des familles. Si des expériences intéressantes ont déjà été réalisées dans plusieurs communes romandes, notamment dans le domaine de l'urbanisme ou de la santé, les professionnels font aussi fréquemment état d'institutions qui fonctionnent encore trop souvent « en silos ».
2. Il importe aussi d'établir des liens plus étroits entre le niveau local, régional et fédéral, à la fois pour ce qui est de l'analyse des problèmes et de la mise en place de possibles solutions. Si certaines questions (p.ex. aménagement urbain, mobilité) peuvent être abordées de manière relativement efficace au niveau communal, d'autres nécessitent une action cohérente et concertée au niveau régional, cantonal ou fédéral. Il en va, en particulier, des mesures en matière d'horaires et de conditions de travail qui pourraient permettre aux parents d'exercer au mieux leurs tâches éducatives. La précarisation des conditions de travail et l'inadéquation croissante des salaires à l'augmentation du coût de la vie, qui ont touché, ces dernières décennies, les franges les plus défavorisées de la population et une partie des classes moyennes, mettent en effet à dure épreuve leur capacité de jouer pleinement leur rôle et de soutenir leurs enfants dans un monde de plus en plus incertain. Il en va aussi des réglementations concernant le marché du logement ou de la politique fiscale, secteurs très rarement pris en considération dans les débats autour des politiques de l'enfance et de la jeunesse.
3. Quant à l'école, lieu de socialisation et d'apprentissage devenu incontournable et dont dépend, en grande partie, la trajectoire de vie de chacun et chacune, une réflexion s'impose à deux niveaux. D'une part, il importe de reconnaître que l'école ne peut pas redresser seule, comme on le prétend parfois, y compris parmi les enseignants, les inégalités croissantes que le marché et les autres politiques produisent en dehors de ses murs. Il ne s'agit pas de déresponsabiliser les acteurs de l'école, mais de cerner précisément leur réelle marge de

manœuvre. D'autre part, il convient de mener une réflexion approfondie sur les critères (explicites et implicites) qui sous-tendent les épreuves scolaires, sur les hiérarchies plus ou moins visibles qu'elles établissent entre les personnes (par les notes, les sanctions disciplinaires, les voies de formation plus ou moins valorisées, etc.), ainsi que sur la place que l'école fait aux pratiques, aux valeurs et aux compétences des secteurs moins favorisés de la population, qui sont aussi ceux dont les dispositions sont le plus éloignées de celles des enseignant-e-s, la plupart du temps issu-e-s des classes moyennes ou favorisées.

Le chemin vers des villes inclusives est donc long et risque d'être semé d'embûches. Force est de constater que, même dans une ville « à taille humaine », les êtres humains qui l'habitent n'ont pas la même taille, la même valeur ou le même statut. Ils n'occupent donc pas des places égales, notamment en termes de dignité et d'opportunités de développement. En Suisse comme ailleurs, les enfants apprennent très tôt, probablement dès l'école enfantine, que la grandeur des personnes, c'est-à-dire la différence entre « les petits » et « les grands », ne se mesure pas seulement à l'aune de l'âge, du genre ou de la taille physique, critères qui dominent souvent les relations dans la cour d'école, mais aussi, entre autres, en fonction de leur classement scolaire, de leur valeur morale et de leur capacité à produire et à consommer (des biens, des activités culturelles ou sportives, etc.).

Les responsabilités pour construire des villes inclusives, qui font notamment une place, sans discriminations, aux plus jeunes et à leurs parents, sont largement partagées. Les conséquences d'un échec dans ce domaine pourraient cependant mettre à dure épreuve un vivre-ensemble déjà fortement ébranlé par l'insécurité et l'individualisation des relations sociales. Nous sommes là au cœur d'enjeux politiques où s'affrontent des conceptions distinctes de la justice, de l'équité et de l'inclusion, pour lesquels les sciences sociales n'ont pas forcément de réponse. Puisse cependant ce dossier du mois inciter les acteurs politiques et administratifs à poursuivre leurs réflexions et à redoubler d'efforts afin de faire à chacun et chacune un place digne dans la cité.