



HAL
open science

L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes. A l'écoute d'enfants d'Echirolles (France)

Fanny Vuailat

► **To cite this version:**

Fanny Vuailat. L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes. A l'écoute d'enfants d'Echirolles (France). Belgeo: Revue Belge de Géographie, 2021, 10.4000/belgeo.50672 . halshs-03411456

HAL Id: halshs-03411456

<https://shs.hal.science/halshs-03411456v1>

Submitted on 2 Nov 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.



Belgeo

Revue belge de géographie

3 | 2021

Miscellaneous

L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes

A l'écoute d'enfants d'Echirolles (France)

The thickness and ambivalence of everyday urban experiences. Being attentive to children in Echirolles (France)

Fanny Vuillat



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/belgeo/50672>

ISSN : 2294-9135

Éditeur :

National Committee of Geography of Belgium, Société Royale Belge de Géographie

Référence électronique

Fanny Vuillat, « L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes », *Belgeo* [En ligne], 3 | 2021, mis en ligne le 31 octobre 2021, consulté le 02 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/50672>

Ce document a été généré automatiquement le 2 novembre 2021.



Belgeo est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes

A l'écoute d'enfants d'Echirolles (France)

The thickness and ambivalence of everyday urban experiences. Being attentive to children in Echirolles (France)

Fanny Vuailat

Je remercie infiniment Anne-Florence Lantin (enseignante), Abderahmane Devèche (réalisateur) et les élèves du collège Jean Vilar (Echirolles) avec qui nous avons passé de nombreuses heures pour leur confiance et leur implication. Pour des raisons juridiques, je ne peux pas ici les citer nommément, ce qui n'enlève rien de mon immense gratitude. Je remercie aussi Marie Lorenzin (ex-directrice de la Maison des Écrits d'Echirolles), Nadine Barbançon (photographe), Noa Schumacher (urbaniste), Théo Maurette (géographe) et Jérémie Lamouroux (réalisateur) pour leur intérêt, nos échanges et leur implication, qui a malheureusement été parfois suspendue.

Introduction

- 1 En s'attachant à donner voix aux enfants (Greenfield, 2004) pour la description fine et « authentique » (Grover, 2004) de leurs expériences urbaines quotidiennes, les débats scientifiques récents portent principalement sur les défis méthodologiques et éthiques d'une telle entreprise (Sime, 2008 ; Abebe, 2009 ; Hadfield-Hill, Horton, 2014 ; Ergler, 2017 ; Stafford, 2017, entre autres). En effet, en 2009, H. Beazley et J. Ennew appelaient à considérer la diversité des enfants dans la constitution des processus de recherche afin de saisir l'hétérogénéité de l'enfance avec des méthodes créatives et adaptées aux multiples réalités. Ce faisant, les résultats que produit cette attention aux méthodes sont encore peu discutés.
- 2 A la suite de temps passés avec des enfants, élèves au collège Jean Vilar (Echirolles, France), cette contribution s'intéresse à ce qu'ils et elles ont raconté. Il s'agira donc de donner place et voix aux enfants et tenter de saisir de quoi est faite leur expérience urbaine quotidienne. C'est un article de résultats de recherche, laissant volontairement

de côté pour l'heure les nombreuses tensions méthodologiques, éthiques et épistémologiques d'une telle expérimentation collective. Pendant deux ans, ces temps ont rassemblé entre 5 et 20 élèves (entre 11 et 14 ans) la première année et un groupe classe de 20 élèves (11 ans) la deuxième année, ainsi qu'une enseignante d'histoire-géographie, quatre artistes et deux étudiant·es à l'implication variée (chorégraphe, vidéastes et photographe) et moi-même, géographe.

- 3 Après un éclairage sur les enjeux théoriques à saisir et rendre compte des expériences urbaines quotidiennes des enfants, une deuxième partie apporte des éléments sur le contexte de la recherche, à propos de la nature des données et du parti pris analytique. Enfin, l'analyse de contenu réalisée à partir de la retranscription des mots des enfants met en avant l'épaisseur et l'ambivalence de leur expérience urbaine au regard de trois registres : les positionnements, les attentions sensibles et les émotions, dominées ici par la peur et la colère. Cette approche contribue à ouvrir d'autres manières de considérer les enfances urbaines par l'écoute de l'épaisseur et de l'ambivalence des expériences quotidiennes.

Saisir les expériences urbaines quotidiennes des enfants

- 4 Ce que vivent les enfants en ville continue d'échapper largement à la compréhension de la quotidienneté et des dynamiques urbaines. Ces dernières années, les géographies de l'enfance ont montré un intérêt croissant pour essayer de documenter les expériences urbaines quotidiennes avec l'objectif de s'approcher au plus près des réalités des enfants. Si cette expression, *expérience urbaine*, est fréquemment utilisée dans la littérature, elle ne fait toutefois pas l'objet d'une définition précise et est le plus souvent entendue comme une manière de décrire les espaces par « l'épaisseur des existences » (Mayall, 2002/2009). Cette formulation est certes évocatrice, sans pourtant clarifier précisément ce qu'il s'agirait de trouver, mesurer, quantifier ou même qualifier. Néanmoins, quelques caractéristiques essentielles permettent d'en esquisser les contours. L'expérience est avant tout relationnelle, elle se décrit dans les liens entre le corps et l'espace au travers des perceptions sensorielles. Ainsi, elle pense ensemble la dimension concrète de la matérialité des corps et des espaces avec la dimension abstraite des sensations, des affectss, des émotions et des mémoires (Cele, 2006). L'expérience se saisit dans l'immédiateté de la relation du corps à l'espace, elle est incarnée. Mais elle est aussi socialement et politiquement relationnelle. C'est une relation de soi avec le monde qui se tisse dans la quotidienneté des pratiques urbaines. L'ordre social impacte et façonne les enfants qui le subissent mais, en retour et dans le même temps, agissent et négocient « leurs spatialités quotidiennes » (Abu-Ghazze 2002 ; Aragau, Didier-Fèvre & Rougé 2016). Relationnelle et multidimensionnelle, la notion d'expérience urbaine possède alors un fort « coefficient d'ouverture » pour reprendre l'expression de J.F. Augoyard (2019). Théoriquement accueillante, elle laisse place à ce que chaque épreuve empirique peut apporter. Dans le cadre d'une géographie de l'enfance, ce n'est ni une fainéantise théorique, ni une lacune conceptuelle, mais bien une intuition, peut-être encore peu avouée, qu'il s'agirait de saisir quelque chose qui nous échappe toujours. Saisir l'expérience urbaine quotidienne des enfants est donc plus une ambition qu'un objectif.

- 5 En ce sens, les travaux de la discipline pointent depuis maintenant plus de deux décennies et le tournant paradigmatique du « New Social Studies of Childhood » (Prout, James, 1990 ; Holloway, Valentine, 2000 ; Mayall, 2002/2009), la nécessité de « donner voix » (Greenfield, 2004) aux enfants et d'approcher au plus près d'une « authenticité » (Grover, 2004). Malgré une grande créativité dans l'expérimentation de protocoles méthodologiques, où les enfants ont été invités à participer, à collaborer et à s'impliquer dans les recherches les concernant, les débats réflexifs et éthiques ne sont pourtant pas clos (Abebe, 2009). Il s'agit de s'affranchir des effets du déséquilibre de la relation entre l'adulte-chercheur et l'enfant-enquêté, des dominations et des inégalités, notamment épistémiques (Fricker, 2007) pour développer et faire émerger le point de vue, la part intime et subjective de la réalité quotidienne des enfants (Mayall, 2002/2009 ; Bourke, 2017).
- 6 Pour autant, si la réflexivité critique « est presque devenue un lieu commun de la sous-discipline » (Lehman-Frisch, Vivet, 2011), les résultats produits par les travaux attachés à documenter les expériences restent, quant à eux, discrets. Toutefois, quelques premiers éléments apparaissent. Les recherches s'accordent, par exemple, sur l'hétérogénéité de ces expériences. Elles sont à la fois faites d'une perception sensible de l'espace et très concrètes au travers de récits et d'anecdotes (Rasmussen, Smidt, 2003). Les enfants sentent l'espace, nous pourrions dire même « préhendent » leur environnement dans le sens donné par D. Debaise (2015) comme « la faculté de prendre, de saisir ou de capturer quelque chose ». L'expérience convoque ainsi les sens. J. Bourke (2017) met d'ailleurs en regard la dimension sensible avec la dimension pragmatique de l'expérience des enfants très attentifs aux dégradations de l'espace public et aux dangers, notamment liés au trafic automobile. Ils et elles « font avec » et négocient avec pragmatisme leurs spatialités. Par ailleurs, les histoires, réelles ou inventées (von Benzon, 2015) que les enfants racontent sont chargées d'émotions et sont constitutives de leurs expériences quotidiennes. Enfin, les interactions et relations sociales, amis ou familles et les identifications sociales ou identitaires semblent aussi déterminantes. L'hétérogénéité de l'expérience urbaine peut ainsi s'entendre comme un paysage complexe et multidimensionnel : sensoriel, pragmatique, imaginatif et social (Bourke, 2017 ; Templeton, 2020). Les expériences sont alors multiples, mais elles sont aussi instables, dans le temps et l'espace, et surtout contestées. En ce sens, les analyses ont trop souvent minimisé les différences et les rapports de pouvoir entre les enfants eux-mêmes (Gallagher, 2008). C'est ainsi que dans le cadre d'ateliers menés avec des enfants à Buffalo, New York, M. Cope (2008) rend compte d'un espace-temps relationnel et multidimensionnel en utilisant la métaphore du patchwork pour illustrer la multiplicité des expériences. Avec une variété de données primaires (textes, vidéos, photos, art numérique), elle compile, assemble et juxtapose les anecdotes et histoires pour « explorer les nombreuses textures, tensions, contradictions, opportunités et fils d'interaction sociale qui constituent un petit morceau du West Side de Buffalo du point de vue de plusieurs enfants » (Cope, 2008, p. 2846).

Des données protéiformes au parti pris analytique

- 7 Cette section présente les données et le parti pris analytique de ce travail. Les données proviennent d'une expérimentation collective de recherche et création qui a soulevé de nombreux enjeux épistémologiques, méthodologiques, relationnels et éthiques. En

effet, les temps passés avec quelques élèves du collège J. Vilar (Echirolles) pendant un an et demi relèvent davantage d'un processus d'improvisation, une méthode de la potentialité qui accepte de ne pas prévoir, de ne pas projeter et d'envisager la recherche « comme nécessairement complexe, incomplète et désordonnée » (Gallacher, Gallagher, 2008). Si l'objet de cet article n'est pas de revenir sur cette manière d'être en recherche, nous devons éclairer les raisons contextuelles d'une telle approche.

- 8 Le contexte urbain et politique d'un quartier tel qu'Essarts-Surieux où habitent les enfants est déjà largement documenté par les sciences sociales françaises. Ce quartier de la Villeneuve d'Echirolles est un quartier de grands ensembles construits dans les années 70 et achevés au début des années 80, à l'heure des constructions massives de logements face à la pénurie de l'Après-guerre, à l'urbanisation croissante et au boom démographique (naturel et migratoire). Ce complexe résidentiel fonctionnaliste, comme tant d'autres dans les périphéries des villes françaises, est aujourd'hui un quartier paupérisé, repéré et labellisé « Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville » (QPPV) par l'Etat national parmi 1300 autres en France. Les habitants (6900 habitants, INSEE, Grenoble Alpes Métropole, 2017), dont environ un tiers a moins de 15 ans, sont socio-économiquement désavantagés : 67 % des ménages ont des bas revenus et 46,5 % des ménages sont sous le seuil de pauvreté (contre 13,5 % dans la métropole). Le collège J. Vilar est reconnu par le système français d'éducation comme accueillant des populations en grande précarité et fait ainsi partie du « Réseau d'Education Prioritaire renforcé » (REP +). Les « jeunes des quartiers populaires » en France sont au centre d'enjeux nationaux depuis plusieurs dizaines d'années. Ces quartiers bénéficient d'une politique nationale d'envergure tour à tour régaliennne ou sociale avec des interventions, parfois importantes, d'aménagement urbain. Ces espaces sont régulièrement sur le devant de la scène médiatique et politique. La « question des banlieues » met au défi l'ambition égalitariste républicaine et se construit techniquement et politiquement (Avenel, 2009). Les recherches sociales sont aussi parties prenantes de ce processus et construisent savamment le problème des « quartiers sensibles » (Tissot, 2005 ; Avenel, 2007). Ainsi, les enfants et les adolescents qui habitent dans ces quartiers font alors les frais d'une forte stigmatisation. Leur vulnérabilité sociale (Castel, 1995) se caractérise par des discriminations racistes (Bouamama, 2010) et une position socio-politique de « parias urbains » (Wacquant, 2006). Le risque d'une recherche normative et stéréotypée est grand pour qui veut travailler avec les enfants et adolescents habitant ces espaces déjà largement documentés par une recherche sociale explicative et réparatrice, d'autant que la plupart de ces enfants vivent parfois des situations familiales et sociales graves. C'est un contexte de recherche où Dubet racontait déjà bien « la galère » (1987). Il s'est donc agi de faire autrement, en privilégiant les temps longs de la rencontre, sans objectif de productivité. Nous avons laissé opérer une « contagion créative » (Massumi, 2002) en accueillant diverses opportunités d'activités communes, en nous laissant porter par les envies et les plaisirs (le plus souvent gustatifs) des enfants, en prenant garde à ce qui contraint et ce qui violente.
- 9 Nos activités se sont déroulées dans plusieurs types d'espaces, certains institutionnels et d'autres dits alternatifs (von Benzon, 2017), c'est-à-dire hors de l'emprise scolaire ou familiale. Nous avons passé du temps au collège, dans la salle de classe mais aussi dans les couloirs et la cour, espaces envisagés par A. Maurin comme informels (2010). Puis

nous avons pris l'habitude de sortir dans les parcs environnants et le quartier des enfants. Pendant plusieurs séances, nous avons aussi été hébergés à la Maison des Écrits, qui est un équipement culturel municipal dédié à la lecture/écriture où les enfants avaient l'habitude de venir pour des activités socio-éducatives. Enfin, nous avons été une fois à l'Université et une fois au restaurant McDonalds. Lors de ces temps, nous avons réalisé trois types d'activités :

- des jeux et des dispositifs artistiques, tels que des questions/réponses à partir de la communication non violente (CNV) ; des jeux d'écriture, comme le « cadavre exquis » sur le thème du quartier ou des consignes comme « ce que je vois en 100 mots le plus rapidement possible » ; des inventions de règles à partir des cartes du jeu Dixit ; des jeux chorégraphiques (murmuration ou déambulation) et des saynètes théâtrales ;
- des collectes *in situ*, telles que des balades commentées collectives, parfois filmées à la GoPro ou à la caméra au poing ; des prises de son ; des collectes de « preuves du quartier » (les enfants ramassent des objets pour raconter le quartier) ;
- des représentations cartographiques, telles que des cartographies dessinées individuelles ; des cartographies collectives à partir de dessins et de collages ; des vidéo-cartographies en réadaptant le dispositif proposé par T. Roeskens (2009) où les enfants, derrière un cadre, dessinent par transparence une carte, qu'une caméra filme en enregistrant les paroles qui l'accompagne (Devèche, 2018).

- 10 A l'issue d'une année et demie (soit une quinzaine de demi-journées), nous avons produit avec les enfants, l'enseignante et les artistes impliqués une « matière brute » protéiforme, à l'image des préconisations de Clarke et Moss (2001/2011) à propos de l'approche en mosaïque, c'est-à-dire en multipliant les dispositifs de recueil et donc des formes de données. Précisément, ce sont plusieurs heures d'enregistrements vidéos des balades commentées et des vidéo-cartographies, des enregistrements audio des conversations, des jeux et des commentaires des enfants en train de dessiner et enfin des textes qu'ils et elles ont écrits. L'ensemble de cette matière discursive et langagière a été retranscrit, sans distinguer le propos de tel ou tel enfant de la production collective. A partir des retranscriptions, une analyse de contenu a permis de mettre en exergue les redondances thématiques avec les paradoxes et les contradictions racontées. Ce procédé est un parti pris analytique qui a déjà fait ses preuves (Vuillat, 2010) et qui accepte de penser ensemble la dimension instable, multiple et contestée de l'expérience urbaine quotidienne. Il permet aussi une analyse « à l'écoute », qui rend possible l'émergence, le plus ouvertement possible, du contenu du discours des enfants. En revanche, on n'échappe pas au filtre de la retraduction par le/la chercheur/e en travail qui transforme en écriture académique des temps collectifs à forte oralité (Lanne, 2021). Enfin, ce parti pris analytique travaille principalement et de manière relativement conventionnelle la dimension langagière du corpus, qui est ici une seule partie des données produites dans un contexte où a prévalu une forte « esthétique du contact » (Volvey, 2014). Bien entendu, cette analyse de contenu s'est enrichie des observations des enfants : leurs gestes, leurs postures et leurs humeurs.

Épaisseur et ambivalence de l'expérience urbaine

- 11 L'expérience urbaine des enfants peut être pensée comme épaisse, dans le sens de sa multidimensionnalité. Chaque dimension ou registre d'expérience se vit ensemble comme une succession de couches qui illustre « l'épaisseur de l'existence ». L'analyse

de contenu dévoile trois registres thématiques, celui d'un discours de situation ou de positionnement dans le temps et dans l'espace, celui des attentions sensibles et enfin le registre émotionnel dominé ici par la peur et la colère.

- 12 En effet, les enfants vont d'abord se situer dans le temps, par les âges de l'enfance : entre les enfants plus petits et « les jeunes », comme catégorie relativement abstraite dont il faut se démarquer. Ce faisant, ils et elles racontent leurs souvenirs d'enfance dans les différents lieux du quartier. Leurs anciennes écoles primaires sont des repères importants. On repasse devant, on reste aux barrières lors des récréations, on salue les anciens instituteurs. On salue aussi les petits frères ou sœurs, voisins ou cousins qui y sont encore. Les anecdotes y sont nombreuses : « *ça c'est notre ancienne école, les toilettes avaient été inondées* » ; « *ça c'est notre ancienne école maternelle, je me suis cassé la figure. On avait fait la course avec A. à vélo. Il s'est fait un trou là et moi je me suis ouvert là* ». L'enfance récente, « *quand j'étais petit-e* » se rappelle dans de nombreux lieux. Chaque place évoque un souvenir, comme une empreinte mémorielle : « *On partait tout le temps dans la grande araignée et on faisait plein de goûters (...). Il y avait les mamans qui venaient avec des thermos de thé à la menthe et moi je servais tout le monde, c'était trop bien* ». Et puis il y a « les jeunes », une récurrence forte du discours des enfants, décrits comme les autres, les plus grandes, celles et ceux que l'on n'est pas, mais qui sont pourtant des références. Les accusations surtout sont nombreuses : « *ils volent des moto-cross et ils sortent à 4 heures du matin et ils font péter le moteur !* » ; « *moi j'ai emmené un cadenas, c'est pour dire qu'il faut mettre les jeunes en prison !* » et permettent aux enfants de se positionner par la mise à distance, des actes de délinquance notamment. Mais il s'agit aussi de se situer spatialement, du monde au quartier. Les discours des enfants sont faits de la multiplicité des lieux. Leurs espaces sont multiples, telle la figure de l'habiter poly-topique (Stock, 2006), et décrits principalement par le prisme des relations familiales. Il y a deux manières d'en parler. Lors des discussions informelles, des balades dans le quartier, les enfants évoquent l'ailleurs par le terme générique du « *bled* », ils et elles parlent des vacances, du soleil ou font quelques analyses ironiques comme « *l'Algérie, c'est comme la France, mais remixée* ». En revanche, lors des vidéo-cartographies les enfants vont faire apparaître de manière plus intime la dimension internationale de leur histoire : du Congo, du Maroc, de l'Algérie, de l'Italie ou de l'Espagne à la France. Les enfants disent aussi l'éclatement de leur famille : un frère en Afrique du Sud ou en Inde, une tante au Canada. En France aussi, pour certaines les déménagements sont nombreux. Un enfant cite toutes les villes où il a habité, comme un long périple qui se termine, ici, dans le quartier. L'ancrage y est fort et revendiqué, rassurant comme un abri, dont la qualité est avant tout relationnelle. « *Quand j'ai un quartier, j'aime trop mon quartier. Je ne veux pas le quitter* » ; « *C'est bien parce qu'on habite presque tous ensemble, on habite presque tous à côté* » ; « *Ma tante elle habite au 3^{ème}. Ici, en fait il y a toute ma famille. Ici il y a ma tante, ici ma grand-mère. Là dans l'autre allée derrière, il y a ma tante et mon autre tante qui sont dans la même allée. Il y a tout le monde ici* ».
- 13 Le deuxième registre est celui des attentions sensibles. La quotidienneté est vécue les sens en éveil avec des souvenirs ou des perceptions physiques directes. Un enfant raconte les plaisirs d'un cerisier, disparu depuis à la suite d'un incendie. Les plaisirs des belles vues, les montagnes, le vent, la faune ou la flore même discrètes éveillent leurs sens : « *Là c'est beau ici, c'est la montagne !* » ; « *Il y a le vent, il y a les arbres qui se plient. Ça fait des cœurs, ça fait une arche naturelle* » ; ou encore « *j'adore écraser les feuilles, ça fait du bruit, ça fait du craquant* ». Les saisons sont aussi évoquées et impactent les attentions

sensibles des enfants. Ils et elles racontent ce qu'ils et elles trouvent beau et leurs sensations : « *L'hiver c'est tellement beau !* » ; « *La neige c'est d'une pure beauté* » ; « *Quand il fait froid, ça fait mal aux mains quand tu n'as pas de gants, ça brûle !* » ou même les petits plaisirs des grosses chaleurs « *L'été ce qui est bien c'est que tu peux te mettre devant le ventilateur avec le gant d'eau là, j'aime bien* ». Les enfants racontent aussi les odeurs, « *quand il pleut, ça sent le mouillé bizarre* » et les bruits : « *Il y a une école à côté de chez moi, à la récré on entend qu'ils jouent, qu'ils crient !* ».

- 14 Et enfin, le troisième registre est celui des émotions, principalement dominé ici par la peur et la colère. Les enfants disent d'abord avec une forme de détachement la dureté de leur quotidien dans le quartier. La violence est quotidienne et impacte en profondeur leur expérience urbaine. Les propos oscillent entre la désignation de lieux effrayants et des anecdotes de la vie quotidienne. L'urbanisme fonctionnaliste du quartier favorise les espaces dessous : les passages sombres sous les immeubles, les parkings sous les dalles. Les enfants vont souvent évoquer cette crainte de descendre, de passer dessous : « *y'a des escaliers et ça t'emmène directement au parking. Ah non je déteste les garages !* ». Ils et elles citent tout ce qui a brûlé : les carcasses de voitures cramées, les traces au sol du bitume fondu, les poubelles brûlées ou les commerces : « *Là-bas il y a une boulangerie, un tabac mais le tabac il est brûlé depuis ...* ». Certains lieux anodins deviennent dangereux comme à l'école « *dans le collège, y'a les toilettes, ça fait super peur !* », dans l'ascenseur « *J'ai trop peur du fou, tout le temps je monte dans l'ascenseur je regarde comme ça* » ou comme sous les fenêtres des immeubles, où beaucoup de choses peuvent tomber. Les enfants montrent les indices au pied de l'immeuble : des bris d'assiettes cassées ou des restes de matelas brûlés. Au fur et à mesure, les histoires s'épaississent, ils et elles nous montrent les indices, les traces effrayantes de la violence dans les lieux. Mais plus les enfants racontent des histoires fantastiques ou imaginaires plus la peur s'exprime. L'émotion se loge dans l'imaginaire et dans les rêves. « *Je peux rêver du collège qui brûle et après quand je me réveille ça me fait une émotion* ». La frontière entre l'irréel et le réel s'amincit. On entend l'effroi : « *Il y a pleins de voleurs ! aux infos ils ont dit il y a une camionnette blanche qui prend les enfants* ». Les récits d'Halloween sont un bon exemple de terreur. Les enfants ne sont pas habitués à cette fête importée. Certains lieux deviennent alors effrayants : une allée, un garage ou même parfois juste le dehors. « *Devant l'allée y'avait un clown tueur, et y'a un monsieur il les a coursés avec un couteau... Non, ils avaient une tronçonneuse !* » ; « *Et aussi à Halloween y'avait un monsieur, il est passé avec un pistolet à plomb et depuis je sors plus. Et tout le monde croyait, c'était un vrai, du coup tout le monde s'est caché* ». Au-delà de la peur, le registre émotionnel est aussi fait de colère. Les enfants s'expriment sur des injustices spatialisées. Les injustices ressenties ont une forme spatiale, elles sont situées. Une enfant raconte, par exemple, les injustices vécues et ressenties dans le huis clos de la salle de classe. Elle décrit la circulation des mots, des bêtises, les alliances entre élèves, mais aussi la domination et la solitude de l'enseignante. On y entend l'incompréhension radicale entre professeur·e et élèves par des punitions jugées injustes. A la fin de son histoire, l'enfant en colère se dessine exclue, assise dans le couloir, seule, hors du périmètre de la classe. La « tombe de Kevin et Sofiane » est un autre exemple d'espace où s'exprime la colère. En septembre 2012, à la suite d'une rixe, Kevin Noubissi et Sofiane Tadbirt, 21 ans, sont assassinés. Dans le parc, il y a une stèle en hommage aux deux jeunes gens que les enfants appellent spontanément « la tombe ». L'endroit est propice pour raconter le traumatisme de la violence de l'évènement et dénoncer l'injustice de la mort des deux jeunes gens : « *ça ne se fait pas, Kevin et Sofiane, ils voulaient juste sauver quelqu'un et après ils sont morts* » ; « *mais*

maintenant personne ne joue ici, à part les chiens et tout ça mais ils font des hommages pour Kevin et Sofiane et c'est un petit peu dur pour vivre, voilà ».

- 15 Si l'expérience urbaine est épaisse, c'est-à-dire multidimensionnelle, mobilisant les registres d'un positionnement spatio-temporel, sensible et émotionnel, elle est aussi ambivalente. L'expérience est faite du « tout à la fois », une chose et son contraire qui se vivent ensemble. Par exemple, les enfants sont à la fois petits et grands. Ils décrivent leur ancienne école primaire avec fierté : « A l'école Jean-Paul Marat, elle est géante la cour ! Et il y a trois étages dans le bâtiment ! Venez voir la cour de récréation, vous allez être bouche bée, elle est énorme ! », tout en racontant leurs premières bêtises ou actes de délinquance : « moi je n'ai pas de cartes de tram, je fraude » ; « la première voiture que j'ai cassée, c'était ici », comme les « jeunes » du quartier. Ces derniers sont d'ailleurs aussi un sujet d'ambivalence, les enfants leur reprochent beaucoup de nuisances, mais disent aussi combien ils et elles sont aidant-es et savent faire le lien : « ils font les barbecues et genre au lieu de manger pour eux, ils donnent aux enfants, aux autres, aux adultes et tout..., ils sont très gentils dans les fêtes du quartier ils ne sont pas égoïstes et ils aident. Ils prennent la machine à barba papa ». Cette disposition à la simultanéité des contraires devient constitutive de l'expérience urbaine, tant elle s'exprime sur de nombreux plans. Les enfants sont ici et là-bas, composant avec le lointain, l'ailleurs dans un mouvement continu entre l'ancrage et le détachement. Les attentions sensibles sont elles aussi ambivalentes, oscillant entre plaisir et gêne. Les odeurs par exemple sont agréables « l'odeur de bonbons comme à la fête foraine » ou incommodes : « Quand les motos elles passent, ça sent l'essence » ; « ça sent la cigarette » ; « Ça pue tout le temps la pisse ». Enfin, si la peur et la colère sont des émotions fortes et structurantes tant elles paraissent dominantes et univoques de l'expérience quotidienne des enfants, on y entend aussi l'ambivalence entre le subir et l'agir. A propos de la violence subie, les enfants racontent aussi la manière dont ils et elles « font avec », s'en « débrouillent », même petitement : « Des fois ils nous lâchent les chiens, on doit monter sur les grillages » ; « dans mon allée, j'ai vu des dents et du sang. J'ai mis une pub dessus parce que c'était dégueulasse ! ». Même autour de la « tombe » de Kevin et Sofiane, les enfants s'emparent de l'espace, de la matérialité de l'injustice et prennent position. Des jeunes filles restent autour, ont un air sérieux et semblent pénétrées d'un profond respect. Elles cherchent des fleurs dans le parc pour décorer la stèle, mais on est en hiver et il n'y a pas de fleurs. Elles ramassent alors quelques feuilles et des branches qu'elles déposent.
- 16 Les discours des enfants, retranscrits et ici analysés, se composent à la fois d'immédiateté et de souvenirs, participant alors de l'ambivalence et de la qualité épaisse de l'expérience. Le souvenir du cerisier disparu, par exemple, laisse une empreinte mémorielle, de la même manière que les réminiscences des « odeurs de frites ou de pizzas » qui marquent le quartier. Ces mémoires s'impriment, se compilent et se conjuguent à l'immédiateté de ce que les enfants « appréhendent » : « hé regardez, il y a des champignons ! [...] je me souviens une fois on avait vu un hérisson ».

Conclusion

- 17 En réponse à l'appel de la géographie de l'enfance à saisir l'hétérogénéité des manières d'habiter les lieux, cette contribution propose une description fine d'un espace quotidien, qualifié au prisme des liens, des sensibilités et des émotions d'enfants.

- 18 Ils et elles se situent, se positionnent, confirmant la définition d'un espace-temps relationnel où l'espace, toujours en construction, est la « sphère des possibilités d'existence de la multiplicité... où coexiste l'hétérogénéité » (Massey, 2005, p. 9). Les enfants racontent bien la multi dimensionnalité de cet espace-temps en se situant dans le temps des âges de l'enfance et par les multiples échelles spatiales qui composent leurs existences. C'est aussi une expérience incarnée. Les saisons, la vue, les odeurs et les sons, qu'ils procurent du plaisir ou de la gêne, esquissent une géographie sensible et ordinaire. Aussi, les histoires des enfants entre réel et irréel, sont empreintes d'imaginaire. Ici, ce n'est pas tant la question de la validité ou de la vérité qui importe (von Benzon, 2015), mais bien ce que ces rêveries et fantaisies disent de leurs liens émotionnels aux lieux. Dans cette recherche, la peur est prépondérante comme le montre l'effroi que suscitent les déguisements de la fête d'Halloween. Alors que les enfants racontent plutôt froidement la manière dont ils et elles composent avec la violence quotidienne à laquelle ils et elles sont confrontés, la peur s'exprime plus facilement par l'imagination. Enfin, au-delà de la peur, les enfants expriment une colère. Face à des injustices spatialisées, les enfants prennent position et agissent.
- 19 Dans cette recherche, l'épaisseur et l'ambivalence des expériences contribuent à éviter le risque d'une vision homogène de l'enfance, risque d'autant plus fort aux Essarts-Surieux, quartier paupérisé et stigmatisé. Enfin, s'il existe une tendance à imaginer les enfants « à part » des dynamiques urbaines, cette recherche montre que les enfants « prennent part », non pas dans le sens d'une idéalisation de leurs possibilités d'agir, mais plutôt dans le sens de leur existence pleine et entière, dévoilant « ce que signifie d'être un enfant » (Danaher, Briod, 2005, p. 233) dans un monde trop souvent décrit au seul prisme des adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABEBE T. (2009), "Multiple methods, complex dilemmas: negotiating socioethical spaces in participatory research with disadvantaged children", *Children's Geographies*, 7, 4, pp. 451-465.
- ABU-GHAZZEH T. M. (2002), "Children's Spatial Behavior in Al-Rawdah Housing Development in Amman, Jordan", *Architectural Science Review*, 45, 2, pp. 97-115.
- ARAGAU C., DIDIER-FEVRE C. & ROUGE L. (2016), « Enfants, adolescents : des pièces maîtresses du puzzle périurbain », *Les annales de la recherche urbaine*, 111, 1, pp. 42-57.
- AUGOYARD J.F. (2019), *Uma travessia das ambiências*, Colloque « Ressensibilizando Cidades, Ambiências Urbanas e Sentidos », Ambiances International Network, LASC, Rio de Janeiro.
- AVENEL C. (2007), *Sociologie des « quartiers sensibles »*, Paris, Armand Colin.
- AVENEL C. (2009), « La construction du 'problème des banlieues' entre ségrégation et stigmatisation », *Journal français de psychiatrie*, 34, 3, pp. 36-44.
- BEAZLEY H., ENNEW J. (2006), "Participatory methods and approaches: tackling the two tyrannies", in DESAI V., POTTER R. (eds.), *Doing development research*, London, Sage, pp. 189-199.

- BENZON Von N. (2015), “‘I fell out of a tree and broke my neck’: acknowledging fantasy in children’s research contributions”, *Children’s Geographies*, 13, 3, pp. 330-342.
- BENZON Von N. (2017), “Confessions of an inadequate researcher: space and supervision in research with learning disabled children”, *Social & Cultural Geography*, 18, 7, pp. 1039-1058.
- BOUAMAMA S. (2010), *Les discriminations racistes : Une arme de division massive*, Paris, L’Harmattan.
- BOURKE J. (2017), “Children’s experiences of Their Everyday Walks Through a Complex Urban Landscape of Belonging”, *Children’s Geographies*, 15, 1, pp. 93-106.
- CASTEL R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- CELE S. (2006), *Communicating place: methods for understanding children’s experience of place*, Stockholm Univ.
- CLARK A., MOSS P. (2001/2011), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, London, National Children’s Bureau.
- COPE M. (2008), “Patchwork Neighborhood: Children’s Urban Geographies in Buffalo, New York”, *Environment and Planning A: Economy and Space*, 40, 12, pp. 2845-2863.
- DANAHER T., BRIOD M. (2005), “Phenomenological Approaches to Research with Children”, in GREENE S., HOGAN D. (eds.), *Researching Children’s Experience*, London, Sage, pp. 217-235.
- DEBAISE D. (2015), *L’appât des possibles. Reprise de Whitehead*, Paris, Les Presses du réel, 168 p.
- DEVECHE A. (2018), *Les Clés de la Carte*, DV – 11 minutes.
- DUBET F. (1987), *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- ERGLER C. R. (2017), “Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers”, *Social Inclusion*, 5, pp. 240-250.
- FRICKER M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press.
- GALLAGHER L.-A., GALLAGHER M. (2008), “Methodological immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’” *Childhood*, 15, 4, pp. 499-516, DOI: 10.1177/0907568208091672.
- GALLAGHER M. (2008), “‘Power is not an evil’: rethinking power in participatory methods” *Children’s Geographies*, 6, 2, pp. 137-150, DOI:10.1080/14733280801963045.
- GREENFIELD C. (2004), “Transcript: ‘Can Run, Play on Bikes, Jump on the Zoom Slide, and Play on the Swings’; Exploring the Value of Outdoor Play”, *Australian Journal of Early Childhood*, 29, 2, pp. 1-5.
- GROVER S. (2004), “Why Won’t They Listen To Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research”, *Childhood*, 11, 1, pp. 81-93.
- HADFIELD-HILL S., HORTON J. (2014), “Children’s experiences of participating in research: emotional moments together?”, *Children’s Geographies*, 12, 2, pp. 135-153.
- HOLLOWAY S. L., VALENTINE G. (2000), “Children’s Geographies and the New Social Studies of Childhood”, in HOLLOWAY S.L., VALENTINE G. (eds.), *Children’s Geographies: Playing, Living, Learning*, London, Routledge, pp. 1-26, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=EPCI-200040715>.
- LANNE J.B. (2021), « Écrire des vies en veille. Retour sur une méthode de création poétique auprès des gardiens de Nairobi », *Annales de géographie*, 739-740, 3-4, pp. 38-59.

- LEHMAN-FRISCH S., VIVET J. (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », in *Les géographies des enfants et des jeunes*, Carnets de Géographes, 3.
- MASSEY D. (2005), *For Space*, London, Sage Publications.
- MASSUMI B. (2002), *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*, London, Duke University Press.
- MAURIN A. (2010), « Un espace potentiel au collège. Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescent », *Agora débats/jeunesses*, 55, 2, pp. 83-94.
- MAYALL B. (2002/2009), *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, Berkshire, Open University Press.
- PROUT A., JAMES A. (1990), "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Prospect and Problems", in JAMES A., PROUT A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*, London, Falmer Press, pp. 7-33.
- RASMUSSEN K., SMIDT S. (2003), "Children in the neighborhood, the neighborhood in the children", in CHIRSTENSEN P., O'BRIEN M. (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, London, pp. 82-100.
- ROESKENS T. (2009), *Videomappings: Aïda, Palestine*, DV - 46 minutes.
- SIME D. (2008), "Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods", *Children's Geographies*, 6, 1, pp. 63-78.
- STAFFORD L. (2017), "'What about my voice': emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods", *Children's Geographies*, 15, 5, pp. 600-613, DOI: 10.1080/14733285.2017.1295134.
- STOCK M. (2005), « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? », *EspacesTemps.net* [En ligne], Travaux.
- TEMPLETON T.N. (2020), "'That street is taking us to home': young children's photographs of public spaces", *Children's Geographies*, 18, 1, pp. 1-15, DOI:10.1080/14733285.2018.1550573.
- TISSOT S. (2005), « Les sociologues et la banlieue : construction savante du problème des "quartiers sensibles" », *Genèses*, 60, 3, pp. 57-75.
- VOLVEY A. (2014), « Le corps du chercheur et la question esthétique dans la science géographique », *L'Information géographique*, 78, pp. 92-117.
- VUAILLAT F. (2010), *Une manière d'habiter les villes contemporaines. Les espaces résidentiels fermés et/ou surveillés à Nantes (France) et à Recife (Brésil)*, Université de Nantes.
- WACQUANT L. (2006), *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*, Paris, La Découverte.

RÉSUMÉS

Ce que vivent les enfants en ville continue d'échapper largement à la compréhension de la quotidienneté et des dynamiques urbaines. A la suite de temps passés avec des élèves d'un collège à Echirolles (France), situé dans un quartier paupérisé et stigmatisé, cet article discute de leurs expériences urbaines quotidiennes. Elles sont pensées comme épaisses avec trois registres thématiques : un discours de situation ou de positionnement dans le temps et dans l'espace, des attentions sensibles et un registre émotionnel, dominé ici par la peur et la colère. Les expériences sont aussi ambivalentes, conjuguant les contraires : petit et grand, ici et ailleurs, gêne et plaisir,

subir et agir, souvenir et immédiateté. Saisir l'épaisseur et l'ambivalence des expériences contribue à éviter le risque d'une vision homogène de l'enfance.

What children experience in the city continues to elude understanding of everyday life and urban dynamics. After spending time with pupils from a secondary school in Echirolles (France), located in a deprived and stigmatised neighbourhood, this article discusses their everyday urban experiences. They are thought of as thick with three thematic registers: a discourse of situation or positioning in time and space, sensitive attentions and the emotional register, dominated here by fear and anger. The experiences are also ambivalent, combining opposites: child and young, here and far away, discomfort and pleasure, suffering and acting, memory and immediacy. Understanding the thickness and ambivalence of experiences helps to avoid the risk of a homogenous view of urban childhood.

INDEX

Mots-clés : géographie de l'enfance, expériences urbaines, épaisseur, ambivalence, positionnement, attentions sensibles, émotions

Keywords : children geography, urban experiences, thickness, ambivalence, positioning, sensitive attentions, emotions

AUTEUR

FANNY VUAILLAT

Maîtresse de Conférence en urbanisme et aménagement, Univ. Grenoble Alpes, CNRS, Sciences Po Grenoble*, Pacte, 38000 Grenoble, France *School of Political Studies Univ. Grenoble Alpes, fanny.vuailat@univ-grenoble-alpes.fr, ORCID : 0000-0002-8577-8502