Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche

Emmanuelle Gilles

▶ **To cite this version:**

Emmanuelle Gilles. Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche. Géographie. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC035 . tel-02145167v2

HAL Id: tel-02145167

https://theses.hal.science/tel-02145167v2

Submitted on 8 Jul 2019

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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité GEOGRAPHIE

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche

Présentée et soutenue par
Emmanuelle GILLES

Thèse soutenue publiquement le 04/12/2018 devant le jury composé de		
Mme ANGELA BARTHES	Professeur des universités, Aix-Marseille Université	Rapporteur du jury
M. JOEL ZAFFRAN	Professeur des universités, Université de Bordeaux	Rapporteur du jury
M. OLIVIER DAVID	Professeur des universités, Université Rennes 2	Président du jury
Mme MELANIE GAMBINO	Maître de conférences, Université Toulouse 2 Le Mirail	Membre du jury
Mme MAGALI HARDOUIN	Maître de conférences HDR, Université Rennes 2	Membre du jury
M. JEAN-FRANCOIS THEMINES	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Membre du jury
M. PATRICE CARO	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par PATRICE CARO, Espaces et sociétés (Rennes)

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

ESO CAEN UMR 6590 Espaces et Sociétés

Remerciements

Mes remerciements seront riches et nombreux à l'image de toutes celles et ceux qui ont été présents pendant ces années de recherche.

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Patrice Caro, professeur de géographie à l'Université de Caen, pour sa rigueur intellectuelle, son soutien et sa disponibilité pendant ces années de doctorat.

Je souhaite remercier Angela Barthes, Olivier David, Mélanie Gambino, Magali Hardouin, Jean-François Thémines, Joël Zaffran qui ont accepté de composer ce jury de thèse.

Mes remerciements s'adressent également à M. Salvi, aux chef.fes d'établissement, aux professeur.e.s sans qui je n'aurais pu accomplir ce travail de recherche. Je pense tout particulièrement à Mme Gaddini, M. Déméautis, M. Autier, Mme Serrano, Mme Delphi, M.Jeanne, Mme Eloy-Gosselin, M. Anceau, Mme Descamps, Mme Blanc, M. Leduff, Mme Argoud-Daudon. Je les remercie de m'avoir ouvert leurs portes et de m'avoir fait confiance. Je n'aurais également pas pu mener cette thèse sans le soutien bienveillant d'Anne Boucker et de Bruno Descamps.

Je remercie tous les jeunes qui ont accepté de m'accorder de leur temps pour répondre à mes questions et lors des entretiens.

Je n'aurais pu réaliser cette thèse sans la présence et le soutien des personnes qui me sont chères. Je remercie chaleureusement Liliane, Jean-Marc, Caroline, Sébastien, Laurence, Patricia, Gérard, Mélanie, Marie-Christine, Régine, Christine, Thérèse, Irène, Arnaud, Emmanuel, Marianne, qui m'ont encouragée, aidée à un moment ou à un autre, et, qui m'ont soutenue jusqu'au bout. Je leur en suis infiniment reconnaissante.

Enfin, je remercie mes très proches, Pierre, Anaëlle, Louise, Adrien, j'ai pu mener ce travail à terme grâce à leurs petits mots retrouvés sur le bureau, leurs petites phrases bienveillantes « T'as bien travaillé ? » « T'as bientôt fini alors ? », leur tendresse et leur patience quotidienne. Sans leur présence à mes côtés, ce travail n'aurait pas eu la même histoire…

Avertissement

Cette thèse de doctorat produit des photographies réalisées dans un cadre scolaire. Nous avons obtenu l'autorisation de prendre des photographies de la cour de récréation dans deux établissements (collège Le Fairage de Périers, collège Octave Mirbeau de Trévières) – autorisation parentale, autorisation du chef.fe d'établissement. Cependant, la production de ces images dans ce travail de recherche n'a pas été systématiquement accompagnée de la signature par les jeunes comme par leur responsable légal d'un formulaire d'autorisation d'utilisation des photographies dans une thèse.

Toutefois, si les adolescent.e.s sont gênés par l'utilisation de leur image dans ce travail de recherche et désirent que leurs clichés n'y figurent pas, ils peuvent m'adresser un mail intitulé « demande de retrait d'une image de votre thèse » à l'adresse suivante : e.gilles@hotmail.fr en précisant de quelle image il s'agit. Je m'engage à masquer l'image.

Depuis qu'avec l'homme sur terre elle fut mise
La femme pour des millénaires fut soumise
Cette tradition était clairement transmise
Elle obéissait à ses pairs et à l'Église
....
Bien des choses ont évolué
Depuis que Rome
Voulait les culpabiliser
Pour une pomme
Les femmes se sont libérées
Il faut voir comme
Il faudra nous y habituer

Charles Aznavour, « Le droit des femmes »,
Album *Plus bleu* (1997)

À Sébastien,
dans les nuages,

À mes enfants,
en devenir.

SOMMAIRE

Introduction générale 3

PARTIE I – Des expériences spatiales à l'épreuve du genre : dissymétrie sexuée des quêtes d'autonomie spatiale et sociale adolescentes 17

Chapitre 1 – L'adolescent.e, un être social et spatial à l'épreuve du genre 19

Chapitre 2 – De l'assignation à l'appropriation des espaces du quotidien chez les collégien.ne.s : entre appropriation et mise en configuration spatiale 49

Chapitre 3 - Des lieux habités, des territorialités en construction : des adolescent.e.s en quête d'autonomie 81

PARTIE II – Pour une lecture de l'expérience spatiale genrée à l'adolescence : des territoires aux échelles et aux temporalités emboîtées. 117

Chapitre 1 – Une expérience multiforme et parfois segmentée nécessite de recourir à une méthodologie de la complémentarité 118

Chapitre 2 – Profils des collégien.ne.s en classe de 4ème : segmentation socio-spatiale des espaces de vie 152

PARTIE III – Le collège : espace de vie aux frontières sexuées spatialement délimitées 190

Chapitre 1 : La cour de récréation, une distribution inégale des espaces 192

Chapitre 2 : La restauration scolaire, une spatialisation sexuée des corps 216

Chapitre 3 : La classe, une représentation sexuée de l'autre 220

PARTIE IV – Construire ou subir son espace de vie à l'adolescence ? Des expériences spatiales marquées par l'espace et le genre 243

Chapitre 1 : Des trajets ordinaires : se rendre à l'école, premier facteur de différenciation spatiale. 244

Chapitre 2 : Des activités encadrées en dehors du temps scolaire : segmentation spatiale de l'offre, répercussions genrées sur les trajectoires de vie 255

Chapitre 3 : Le temps libre : de l'opportunité d'accès aux contraintes de la dépendance spatiale 275

Chapitre 4 : Des sociabilités entre pairs déterminées par l'accessibilité à l'autonomie spatiale? 303

Chapitre 5 : Profils différenciés d'une identité spatiale en construction 315

Conclusion générale 351

Bibliographie 359

Annexes 379

Tables 413

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La place des femmes dans les espaces publics est l'objet d'une actualité présente, voire brûlante. La résurgence du virilisme sur la place publique le soir de la victoire de la coupe du monde de football[1] et la loi récente contre le harcèlement de rue illustrent une fois de plus que le rapport à l'espace public est d'abord un rapport social de sexe fondé sur des inégalités de genre encore bien présentes dans notre société même si elles sont de moins en moins tolérées. En effet, la médiatisation des études sur le genre et des violences faites aux femmes permet de repenser les normes sexuées, et ce, dès l'enfance. Certaines écoles primaires repensent l'aménagement de leur cour de récréation dans un souci d'une répartition plus égalitaire de l'espace où « *les plus grands ou les jeux de ballon n'accaparent pas tout l'espace* »[2].

L'expérience de l'espace à l'adolescence

Notre objet d'étude porte sur l'espace à l'adolescence à l'épreuve du genre. Cependant, le terme même d'adolescence est difficile à définir car il s'agit d'un âge de vie aux critères flous parce que, notamment, les limites de commencement et de fin sont discutées. S'agit-il d'un âge social, de l'entrée au collège au cycle terminal au lycée ? La différence physiologique est telle entre la classe de 6ème et la classe de Terminale que les dissemblances sociales, culturelles, spatiales sont fortes. Faut-il alors parler de « génération » en tant qu'individus nés au même moment aux traits culturels et sociaux spécifiques (Bantigny, 2007, p.15) ? Les adolescent.e.s de 12 à 14 ans, scolarisés en classe de 4ème, nous intéressent plus particulièrement parce qu'ils sont entre deux âges de l'adolescence, à la fois préadolescent.e.s et adolescent.e.s. Tout d'abord, l'adolescent.e est un acteur social dont les logiques de socialisation l'intègrent à son milieu conformément aux attentes familiales, sociales et genrées. Simultanément, l'adolescence est un âge où la subjectivation est en construction. Les conduites des adolescent.e.s sont alors structurées par différentes dimensions que constitue cet âge social. Ces conduites, qui peuvent être définies comme des actions, des comportements, des modes de pensée, génèrent une forme de subjectivation dans le sens où l'adolescent.e développe des capacités à être autonome dans son rapport au monde en tant qu'acteur, ce qui peut provoquer des tensions, voire des conflits avec l'entourage familial.

Se pose alors la question de la capacité à maîtriser son rapport au monde à travers les expériences. À l'âge de l'adolescence, l'expérience tient à son caractère organisé et répétitif, à

[1] Le géographe Yves Raibaud a écrit un article dans le quotidien *Libération* à ce propos. cf. « Une victoire au foot c'est aussi le moment où les hommes réaffirment des valeurs virilistes » (17/07/2018)

[2] Article « Cour de récré mieux répartie, moins de soucis » dans le quotidien *Ouest France* daté du 03/10/2018.

« *sa capacité de se reproduire dans des rapports sociaux déjà noués, dans lesquels entre le sujet, et que celui-ci contribue à reproduire et à transformer* » (Haicault, 2000, p.21). De par la localisation spatio-temporelle de l'ensemble des activités réalisées, des lieux que les adolescent.e.s fréquentent, de leur position sociale, de la trajectoire familiale, du rôle de genre qu'on leur assigne, et, des stratégies spatiales individuelles, les adolescent.e.s élaborent peu à peu une expérience sociale constitutive de leur identité. Ces expériences sociales peuvent être de tous ordres (subies, contraintes, libres, autonomes) mais elles ont pour similarité l'espace comme support des actions de l'individu ou du groupe. Si l'expérience sociale est conçue « *comme une combinatoire dynamique de pratiques à la fois matérielles et symboliques, à la fois singulières et communes, pas toujours tournées vers un projet parce qu'elles sont aussi nécessairement routinières* » (Haicault, 2000, p.21), les actions de l'adolescent.e sont structurées par la capacité à maîtriser son environnement, c'est-à-dire l'espace qui l'entoure.

Cet espace qui entoure l'adolescent.e est l'espace du quotidien, c'est-à-dire « *celui que l'on fréquente ou que l'on se reconnaît comme tel* » (Coutras, 1996, p.40), ce que Frémont nomme les espaces de vie, c'est-à-dire « *l'ensemble des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe social* » (Frémont, 1980, p.49). Ainsi, l'espace de vie de l'adolescent.e en classe de 4ème est composé de quatre lieux distants dont la distance métrique varie selon l'espace (rural, urbain, périurbain) et entre lesquels il ou elle se déplace quotidiennement : le lieu de résidence, l'établissement scolaire, les lieux de loisirs encadrés (espace de pratique d'un sport et/ou d'une activité artistique), les lieux de loisirs non encadrés (lieux de rencontre entre pairs). Cette reconnaissance et cette fréquentation de l'espace du quotidien induisent des usages de l'espace qui, en retour, structurent une partie des pratiques et des expériences que les adolescent.e.s en retiennent. Par conséquent, il s'agit de distinguer trois objets de recherche : les comportements, les pratiques d'appropriation, et, l'impact des formes spatiales et de leur contenu idéologique sur les comportements et pratiques. Ils permettent de cerner à la fois l'ensemble des rapports que les adolescent.e.s entretiennent avec leur espace et des mécanismes d'appropriation tout en gardant à l'esprit que l'usage d'un espace n'implique pas nécessairement sa maîtrise. Les pratiques d'appropriation, c'est-à-dire les modalités par lesquelles les adolescent.e.s développent des attaches affectives avec les espaces fréquentés (Coutras, 1996, p.11) induisent une maîtrise progressive de l'espace. Cette maîtrise est caractérisée par un processus d'autonomie qui permet la construction d'un espace à soi à travers des stratégies d'usage d'accaparement, de cheminement, d'évitement. Cependant, ces comportements d'appropriation ne signifient pas que les adolescent.e.s sont libres et totalement autonomes.

L'espace de vie des adolescent.e.s à l'épreuve du genre

Cette expérience sociale de l'espace articulée autour de trois logiques d'action – l'intégration, la stratégie et la subjectivation (Dubet, 1994, p.111) – ne se différencie-t-elle pas en fonction du sexe ? Comment le genre structure les expériences spatiales adolescentes ? Penser les adolescent.e.s en tant qu'être social et subjectif nécessite d'intégrer dans notre

champ d'analyse l'intériorisation des pratiques sexuées, des stéréotypes, des rôles, des statuts ou des places sexués qui leur sont assignés dès l'enfance. Cette transaction entre l'assigné et l'approprié est un trait caractéristique de l'adolescence. L'expérience sociale et spatiale n'est-elle pas une combinaison de logiques d'actions passant de l'assignation de sexe à l'appropriation d'une identité sexuelle, c'est-à-dire à l'incorporation et à la reproduction, des rôles de sexe ? Par conséquent, le genre, en tant que construction sociale du sexe, devient une catégorie structurante de l'expérience dont l'expérience spatiale. Or, dans quelle mesure l'identité de genre (être subjectif) combinée à des rapports sociaux de sexe (être social) n'induit-elle pas des inégalités de pratiques spatiales (être spatial) ? Cette expérience spatiale construit un rapport subjectif à l'espace qui fait naître une identité spatiale. Inversement, comment l'espace contribue-t-il à minimiser ou au contraire à accroître la dissymétrie des pratiques spatiales de sexe (Coutras, 1987, p.11) ?

Les différences et les inégalités entre les sexes sont encore visibles dans notre société. Une fois que ces différences de sexe sont observées, comprises et reconnues, elles nécessitent d'être posées comme un problème géographique tout autant que l'importance qu'accordent les géographes aux inégalités sociales et aux inégalités territoriales. Le féminisme dans la recherche des pays anglophones a joué un rôle important dans les années 1970 car ce mouvement a fait émerger des questionnements pour orienter la recherche vers une nouvelle posture scientifique, celle de la lecture sexuée de la société. Le constat est alors sans appel : les différences entre les hommes et les femmes renvoient à un rapport social marqué par le pouvoir et la domination et dont il faut repérer les bénéficiaires et les opprimés (féminisme matérialiste des années 1970). Si la société est analysée en termes de classes antagonistes historiquement constituées, alors ce sont les rapports de production qui expliquent la constitution de ceux-ci et de leurs caractéristiques. Par conséquent, il n'existe pas de dominations naturelles, mais uniquement des dominations matériellement motivées qui expliquent la constitution de groupes dominants et dominés. Le patriarcat est alors défini comme un système de subordination des femmes ayant une base économique (Delphy, 1997). Plus encore que cette exploitation économique des femmes, l'appropriation « totale » du corps des femmes par les hommes – et non de leur seule force de travail – est au fondement même des rapports inégalitaires de sexe, ce que Colette Guillaumin nomme le « sexage » (Guillaumin, 1992) au centre duquel se trouve l'institution du mariage. Le genre devient alors un concept central parce qu'il propose des grilles d'analyse des rapports hommes/femmes, il peut être donc défini comme « *un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)* » (Bereni et al., 2012, p.10).

Par conséquent, les études sur le genre ont mis en évidence quatre dimensions analytiques de ce concept. Tout d'abord, le genre est une construction sociale qui provient de cet apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme. D'où cette phrase célèbre, « *on ne naît pas femme, on le devient* » (De Beauvoir, 1976, p.13), qui illustre comment la femme, c'est-à-dire le sexe féminin, est « *à la fois catégorie socialement définie à partir du sexe biologique et sexe social comme construction sociale et culturelle* » (Hurtig et al., 2002, p.8) . Ensuite, le genre est un

processus relationnel car les caractéristiques associées à chaque sexe sont socialement construites dans un rôle d'opposition (femmes/hommes, féminin/masculin). Le genre se lit à travers l' « *ordre sexué* » (Sénac, 2007) qui institue un rapport de pouvoir inégalitaire à la fois par un système de normes de sexe (masculin, féminin) interdépendantes et des différences hiérarchisées entre les sexes dans tous les domaines d'activités, des tâches, des fonctions, des rôles, des territoires, des compétences et des attributs psychologiques, y compris dans les relations entre les sexes. Enfin, le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir, de classe, de « race » notamment. Le genre est à l'intersection de rapports inégalitaires qui accentuent la différence entre les sexes.

Ainsi, ces différentes dimensions qui permettent de penser le genre sont intégrées au champ scientifique de la géographie. Le genre devient un objet géographique à observer, c'est-à-dire un construit cognitif permettant d'appréhender un phénomène spatial (Lussault, 2003, p.675) pour les géographes anglophones à partir des années 1980-1990 et pour les géographes français à partir des années 1990-2000 (malgré les travaux précurseurs de Jacqueline Coutras). Le genre est perçu comme instrument de connaissance qui permet de dévoiler la production et la reproduction des différences entre les sexes dans des lieux aussi variés que l'école, le travail, le domicile, les espaces publics, les espaces de loisirs. Or, le lieu est une « *condition nécessaire de l'expérience humaine* » (Entrikin, in Lévy, Lussault, 2003, p.557). Par conséquent, le domicile, le travail, les espaces de loisirs et l'école – tous les lieux de l'existence humaine – constituent des lieux de socialisation différenciateur de sexe (Zaidman) parce qu'ils sont les supports spatiaux des rapports inégaux de sexe. Ne pouvons-nous pas penser que tous les lieux, qu'ils soient fréquentés ou évités par l'un des deux sexes, sont des lieux dont l'identité même est porteuse de rapports inégaux de sexe ? L'espace n'est-il pas en soi genrant ? Ces lieux portent les inégalités de genre et les inscrivent dans l'expérience spatiale des individus. Le genre est alors compris comme un « diviseur » inscrit dans l'espace qui produit un système de relations sociales inégales entre les sexes. Il est donc comme un diviseur dans le sens d'une appropriation spatiale sexuée (reproduction des inégalités de sexe) et sexualisante (processus de la dimension sexuée de la société). Cependant, par précaution méthodologique, l'usage du concept de genre comme grille d'analyse appelle une précision terminologique importante dans ce travail de recherche : le terme de genre désigne à la fois un rapport différentiel à l'espace et un diviseur. Il sera donc employé dans ces deux sens. En revanche, nous utilisons le terme de « sexe » ainsi que les substantifs et adjectifs qui lui sont attribués (« sexué », « sexuel ») en tant que ce terme de sexe constitue les positions (être une fille/être un garçon – être une adolescente/ être un adolescent). Le genre désigne donc le système qui produit la bipartition hiérarchisée entre les hommes et les femmes, entre les garçons et les filles, tandis que les sexes renvoient aux groupes et catégories produites par ce système. Toutefois, l'usage du terme « sexe » ne renvoie pas à la seule dimension biologique de l'individu mais reconnaît également la dimension sociale du sexe.

Se pose alors la question de l'identité de genre (individuelle et collective) corrélée au lieu et à son expérience. Pour un individu, l'expérience du lieu implique à la fois la capacité subjective de participer d'un environnement et la capacité objective de pouvoir observer un

environnement comme étant externe et séparé de lui. Dans quelle mesure les espaces du quotidien sont-ils des manifestations des inégalités de genre ? Et plus particulièrement, entre les filles et les garçons à l'âge de l'adolescence ? Pouvons-nous alors affirmer que le genre compartimente, fragmente, sépare, ségrégue les espaces de vie des jeunes ? Par ailleurs, le genre n'agit pas seulement sur l'espace, mais agit également sur le lien qui existe entre l'individu et son milieu de vie. Combiner le concept de spatialité à celui du genre en s'intéressant plus particulièrement aux ressources et aux compétences spatiales que développent les adolescent.e.s dans leur expérience spatiale permet de mieux prendre en compte les actions spatiales de ce jeune public qui devient alors opérateur spatial, c'est-à-dire acteur spatial dont les actes et les mobilités ont des effets dans et sur l'espace.

L'expérience spatiale, une mise en configuration de son quotidien

Ce qui nous intéresse dans l'expérience spatiale des espaces du quotidien, ce sont les pratiques sociales entendues comme tous les déplacements, toutes les fréquentations concrètes de lieux, tous les actes spatialisés que l'individu mène dans son milieu (Di Méo et Buléon, 2005, p.40). Ces pratiques sociales de l'espace vont des premiers apprentissages que l'individu expérimente jusqu'aux organisations collectives les plus ramifiées, les plus complexes qu'il contribue à forger et auxquelles il participe concrètement (*ibid*., 2005, p.40). Ce statut épistémologique donné aux pratiques sociales montre l'évolution de la pensée géographique pour le quotidien, le vécu comme champ de recherche (Frémond, 1976, 1980) parce que « *pendant longtemps, les actes répétitifs de chaque jour ont été l'accessoire, le privatif, le jamais dit et le jamais à dire contrairement au politique et, plus fondamentalement, à l'économie qui étaient les éléments structurants de l'organisation socio-spatiale des sociétés.* […] *Si le quotidien est tout ce qui a failli passer inaperçu, ce qui n'a pas (encore) de qualité particulière, de valeur ou de sens, comment mettre en évidence son organisation et l'interaction de ses différents moments et lieux ? Car, de l'ensemble des manières d'être et de faire, c'est souvent précisément la succession ou l'accumulation, la répétition jamais vraiment à l'identique qui sont porteuses de signification* » (Coutras, 1987, p.16). Par signification, ne devons-nous pas comprendre « appropriation » ? En effet, par leur répétition quotidienne, les pratiques matérialisent l'interaction sociale et spatiale. Elles re-formulent et re-construisent en permanence l'expérience socio-spatiale de l'individu. Elles sont donc des formes d'appropriation d'un espace qui impliquent une relation aux lieux, celles-ci quotidiennes par la répétitivité des pratiques. Il s'agit donc d'observer le rapport aux lieux que les adolescent.e.s entretiennent sous l'angle du territoire du quotidien qui peut être défini comme « *l'agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité* » (Debarbieux, 2003, in Lévy, Lussault, p.910).

Dans ce cadre, territorialiser un espace consiste pour les adolescent.e.s à y multiplier les lieux, à les associer et à les constituer en réseau dont les pôles centraux sont

essentiellement le lieu de résidence et l'établissement scolaire. Les usages de ces lieux impliquent un processus de territorialisation à travers des formes d'appropriation qu'Elissalde propose d'observer sous l'angle de « trois piliers » : identification, intention/réalisation, organisation (2002). Identification à un territoire à travers les discours et les comportements qui contribuent à façonner une certaine image « géographique » du territoire ; l'intentionnalité signifie la projection des actions, des représentations et des imaginaires des acteurs en vue d'aménager le territoire ; organisation à travers les logiques de fonctionnement et d'interaction spatiale dans le cadre des arrangements société-territoire (Elissalde, 2002, p.200). Ces trois facettes de l'appropriation renvoient au concept d'espace vécu défini comme « *l'ensemble des lieux de l'espace de vie et de l'espace social auxquels s'ajoutent les valeurs psychologiques qui s'attachent aux lieux et qui unissent les hommes à ceux-ci par des liens immatériels* » (Frémont, 1980, p.49). Il s'agit donc d'observer ce vécu qui « *englobe des lieux qui se singularisent par leur valeur d'usage, par leur saisissante réalité* » (Di Méo, Buléon, 2005, p.87) en tant qu'espace tel qu'il est perçu et pratiqué par les adolescent.e.s. L'espace du quotidien n'est-il pas une mise en configuration spatiale par l'adolescent.e, autrement dit sa territorialisation du monde (Hoyaux, Sgard, 2006, p.96) ? L'expression « configuration » renvoie à la notion d'expérience socio-spatiale car elle est une construction de la réalité vécue de l'espace à travers l'articulation de « *différents éléments matériels – essentiellement des objets dans les lieux – au sein d'un monde fait de multiples territoires plus ou moins vastes, plus ou moins délimités, et plus ou moins clairement définis dans leur substance et dans les relations qui s'y déroulent* » (Hoyaux, Sgard, p.97). En ce sens, chaque adolescent.e en tant qu'opérateur spatial configure l'image qu'il ou elle se fait de l'espace parce qu'il ou elle possède une spatialité propre, construite dans l'action, dans les déplacements et ses représentations de l'espace.

Si « *chaque déplacement, fut-il élémentaire, contribue à la mise en place d'agencements spatiaux qui associent et ajustent des objets de société dans une disposition particulière, adéquate aux actes de l'opérateur concerné* » (Lussault, 2003, p.867), comment les actions et les déplacements des adolescent.e.s sont-ils des marqueurs spatiaux du genre ? Si chaque individu est porteur d'une identité sexuée, empreint de normes sexuées, comment construit-il ses ressources et ses compétences spatiales au prisme du genre ? Il s'agit donc de comprendre comment l'expérience spatiale individuelle, faite d'agencements spatiaux variés et structurés par le genre, produit un territoire spécifique à chaque individu. L'articulation d'agencements spatiaux variés est graduelle à l'adolescence selon le degré d'autonomie de l'adolescent.e. Cette autonomie est en cours d'acquisition pour les jeunes de 12 ans à 14 ans, c'est-à-dire pour les élèves de 4ème que nous avons étudiés. Ne pourrions-nous pas définir ce territoire de vie juvénile comme l'articulation d'agencements spatiaux variés en un agencement englobant ? Cet agencement englobant manifeste l'habiter de l'adolescent.e, c'est-à-dire la territorialité entendue comme l'identité territoriale d'un individu. Dans quelle mesure la configuration spatiale de l'espace de vie (rural, périurbain, urbain) et l'accès aux ressources et aux offres culturelles seraient-ils des facteurs d'accès à l' « autonomie spatiale », c'est-à-dire serait-il une capacité à sortir hors du cadre familial et scolaire pour s'intégrer à un autre réseau, celui des pairs ? Ce capital spatial est un facteur de différenciation des expériences des espaces de vie à l'adolescence. Il est alors essentiel pour comprendre ces

expériences des espaces pratiqués par les jeunes de questionner l'identité spatiale qui « *exprime ce qui dans la relation d'un individu à l'espace contribue à définir la face d'acteur social de celui-ci* » (Lussault, 2003, p.481). Cette identité spatiale questionne à la fois le genre, les lieux en tant que condition de l'expérience humaine, les ressources appropriées ou non, l'accessibilité aux ressources mais elle questionne aussi les temporalités (échelles du temps court et du temps long) dans un processus de construction d'un espace singulier, individuel. L'autonomie est un marqueur de cette identité spatiale, elle se construit selon l'âge, les étapes fondatrices du passage de l'enfance à l'adolescence, de l'évolution des règles décidées par les parents, de la possession d'un téléphone portable comme objet transitionnel qui permet de sortir hors du cadre familial, voire d'élargir le territoire de vie avec plus d'activités permises, plus de sorties permises.

Effets de lieu : le « poids » de l'espace dans la construction identitaire

Cependant, les configurations spatiales de ces espaces du quotidien sont à prendre en compte dans le sens où les effets de lieu (Bourdieu, 1993) correspondent aux variables géographiques spécifiques à chacun de nos terrains d'étude et ainsi de voir comment elles agissent sur l'individu et la société. Cette question des effets de lieu prend une coloration toute particulière parce que le public de notre recherche, les adolescent.e.s en classe de 4ème, inscrivent leurs actions spatiales dans la recherche d'une autonomie progressive. Nous devons donc comprendre les expériences spatiales comme des actes sociaux et spatiaux d'adolescent.e en quête d'autonomie dans un cadre géographique. Ce cadre géographique nous amène alors à poser la question « où et pourquoi là ? ». Cela implique d'un point de vue méthodologique de définir les localisations des espaces de vie (domicile, collège, espace de loisirs) et leurs configurations spatiales en termes de catégorie (rural, urbain, périurbain), d'offres de transports, de ressources culturelles et sportives, mais également de brosser des portraits sociologiques des populations étudiées et de leurs représentations spatiales. Par conséquent, «*les effets de lieu sont le fruit d'une multiplicité de processus et ne doivent être limités ni à une contextualisation des phénomènes sociaux, ni aux processus de diffusion des phénomènes sociaux à partir d'un point* » (Sélimanovski, 2009, p.119). Par ailleurs, les géographes ayant utilisé le genre comme instrument de connaissance géographique, ont démontré que les effets de lieux interagissent avec les effets de genre dans la production d'inégalités territoriales et dans les degrés inégaux d'appropriation de l'espace (Cattan, Hancock, Louargant, Raibaud). Peu d'études ont été réalisées comparant les espaces de vie des jeunes de 12 à 14 ans à l'épreuve du genre. Or, les expériences spatiales quand on a 12-14 ans ne sont pas similaires que l'on vive dans des espaces densément peuplés fortement dotés en accessibilité et en offres de loisirs ou que l'on habite dans des espaces ruraux plus isolés dont la mobilité est un facteur discriminant d'autonomie spatiale. Ces expériences spatiales différencient la construction identitaire de l'adolescent.e. Cependant, dans quelle mesure le genre structure-t-il ces inégalités d'expériences spatiales à l'adolescence ?

Par conséquent, l'expérience de soi, des autres, de la relation aux lieux est constitutive de l'adolescence. Cette expérience questionne le genre et l'espace dans cette construction identitaire. Dans quelle mesure ces deux concepts, genre et espace du quotidien, se combinent-ils dans la construction identitaire de l'adolescent.e ? Si le genre est une catégorie structurante de l'expérience spatiale, comment les lieux en tant que condition de l'expérience humaine agissent-ils sur les attributs de genre ? Comment les interactions genre et espace de vie jouent-elles dans l'identité adolescente ? Existe-t-il une variable structurant davantage cette construction identitaire ? C'est-à-dire l'espace urbain, l'espace rural, l'espace périurbain prévalent-ils sur le genre en tant que facteur de condition de l'expérience spatiale ? Ou au contraire, le genre transcende-t-il l'expérience de l'espace, c'est-à-dire le genre accentue-t-il les effets de lieux ? Se pose alors la question de l'échelle : ces interrogations sont-elles plus opérationnelles aux échelles fines des espaces de vie, c'est-à-dire à l'étude des lieux ?

Questionnements de recherche et démarche méthodologique:

En retenant l'expérience spatiale comme processus d'autonomisation des adolescent.e.s, il s'agit d'examiner les multiples conjonctions qui s'établissent entre l'identité spatiale et l'identité de genre à l'adolescence. Dans quelle mesure le genre et les lieux de vie sont-ils des catégories structurantes de l'expérience spatiale adolescente ? En quoi ces deux catégories structurantes s'articulent-elles dans la construction identitaire de l'adolescent.e ?

L'étude des expériences genrées dans les espaces de vie à l'adolescence pose de nombreuses questions méthodologiques liées à la complexité de ce processus : comment analyser des expériences spatiales juvéniles qui articulent des mobilités, des lieux, des pratiques et des usages de l'espace à l'épreuve du genre ? Il nous a semblé qu'une telle étude ne pouvait se limiter à des analyses statistiques – aussi riches soient-elles – ni à des enquêtes qualitatives, nous avons donc fait le choix de combiner ces deux approches pour mieux cerner le rapport au territoire à travers leurs usages des lieux (domicile, école, lieux de loisirs, espaces publics), leurs mobilités et leurs représentations spatiales. Afin d'adapter au mieux notre recherche à la particularité de notre public du fait de sa jeunesse, des collégien.ne.s de 4ème ayant entre 12 et 14 ans, nous avons articulé nos enquêtes avec des séances d'observation au sein des établissements scolaires et des productions graphiques d'élèves. En ce sens, l'adolescent.e configure l'image qu'il ou qu'elle se fait de l'espace. Cette configuration est « *une construction de sa réalité vécue de l'espace, par une territorialisation et une socialisation du monde* » (Hoyaux, Sgard, 2006, p.89) qu'expriment en partie leurs productions graphiques.

Ensuite, se pose la question de l'échelle d'étude pour appréhender ces expériences spatiales à l'épreuve du genre au sein des espaces du quotidien. Notre terrain d'étude porte sur sept collèges répartis dans les départements de la Manche et du Calvados, avec une collecte de 157 questionnaires et de 70 entretiens d'une heure. La comparaison des espaces du quotidien induit alors une échelle régionale entre des espaces périurbains, ruraux et urbains.

Les espaces du quotidien sont des espaces à échelles multiples et emboîtées parce qu'ils combinent une pluralité de lieux, de ressources et de modes d'appropriation de ceux-ci. Nous avons donc observé ces espaces à l'échelle locale structurée par deux pôles centraux, le collège et le lieu de résidence. Enfin, l'approche micro fait également partie des grilles d'analyse de cette recherche car l'individu en tant qu'être spatial appréhende l'espace du quotidien en fonction de ses usages, de ses mobilités et de sa trajectoire individuelle et familiale. Il construit alors son identité spatiale en tant qu'adolescent.e. Notre matériau de recherche est également issu des données quantitatives collectées auprès de 3 356 élèves par le programme de recherche ANR-Inéduc « *Inégalités éducatives et constructions des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie* » de 2012 à 2015. L'enquête de l'ANR Inéduc et notre enquête sont complémentaires, telle une discussion entre deux terrains d'étude pour confronter des données issues d'un même questionnement au sujet des expériences spatiales des jeunes à l'épreuve du genre.

Enfin, en tant que professeure et femme, ma posture de chercheuse fait également partie de mes questionnements personnels. Le rapport aux élèves appartient à mon espace du quotidien, mais il était nécessaire de distancer mon regard en parcourant d'autres lieux et d'autres établissements scolaires. Pourtant, comment ne pas voir les espaces fragmentés dans l'établissement où j'exerce ? Cette fragmentation socio-spatiale est à échelles multiples. À l'échelle de l'établissement, les professeur.e.s, le personnel de l'administration et les élèves ne parcourent pas les mêmes couloirs, les mêmes escaliers, les mêmes espaces. À se demander si tous ces individus pratiquent le même établissement. Cette fragmentation de l'espace est institutionnalisée car marquée par une signalisation qui interdit certains accès aux élèves. En revanche, cette division de l'espace en fonction du rôle dévolu à chacun ne peut empêcher une appropriation spontanée de coins, de recoins, de bancs par des groupes d'élèves. Les stratégies spatiales déployées par les élèves en font des acteurs des lieux, ils et elles développent alors des compétences stratégiques de maîtrise de micro-lieux : les élèves, filles et garçons, option théâtre et option arts plastiques, de la filière L se retrouvent à chaque pause dans un recoin du lycée au premier étage, au-dessus de la « *salle d'arts* », tous assis par terre tandis que le banc le long du mur sert d'espace de stockage de sacs, d'instruments de musique, de matériel, etc. Les garçons des quartiers d'Hérouville-Saint-Clair « *squattent* » les bancs à l'entrée du lycée, chaque année ce banc est réapproprié avec une forte dimension identificatoire. Comment ne pas voir également que les relations filles/garçons sont plus fluides dans les classes d'Abibac et de section internationale britannique tandis que les élèves de classes de STMG se répartissent par grappes de filles et grappes de garçons doublées d'un effet de lieu de résidence (filles des quartiers d'Hérouville entre elles, garçons des quartiers d'Hérouville entre eux). En tant que témoin direct, en tant que femme, ces situations m'interpellent car dans cet espace scolaire où la promotion de l'égalité filles-garçons fait partie du projet de l'établissement, l'espace scolaire comme marqueur des inégalités de genre combinées à des inégalités territoriales est peu questionné.

Structure de la thèse

Pour présenter ces différents questionnements, cette thèse de doctorat s'articule autour de quatre parties, elles-mêmes divisées en chapitres.

Tout d'abord, la première partie interroge l'articulation des concepts de genre et des espaces du quotidien à l'âge de l'adolescence. Après avoir défini l'adolescence en tant que construction sociale et spatiale (chapitre 1) caractérisée par une mise en configuration spatiale des espaces de vie (chapitre 3), nous observerons les lieux des espaces de vie à l'épreuve du genre (chapitre 3).

La deuxième partie présente les perspectives opérationnelles de notre recherche. L'expérience multiforme et parfois segmentée nécessite de recourir à une méthodologie de la complémentarité. Pour cela, des enquêtes quantitatives combinées à des entretiens auprès de collégien.ne.s en classe de 4ème sont une première approche pour obtenir des résultats sur les espaces de vie et l'usage des lieux. Nous avons également recouru à d'autres méthodes complémentaires par des séances d'observation et des plans dessinés par les enquêté.e.s dans le but de spatialiser l'appropriation des lieux à une échelle plus fine d'observation (chapitre 1). Ensuite, nous présentons les profils des collégien.nes de notre enquête : l'investigation dans sept collèges différents situés dans les départements de la Manche et du Calvados fait apparaître des profils divers selon le lieu de scolarisation et le lieu de résidence, ce qui constitue une base solide d'éléments sociaux et spatiaux de comparaison (chapitre 2).

La troisième partie présente les résultats de la recherche relatifs à l'espace scolaire où la segmentation des lieux se conjugue avec une fragmentation sexuée des usages. Deux espaces ont pu être observés : la cour de récréation et la restauration scolaire. Tout d'abord, la cour de récréation est un lieu majeur de socialisation où les relations entre pairs se construisent et se déconstruisent dans un espace marqué par une appropriation différenciée selon le sexe (chapitre 1). Cette appropriation différenciée se poursuit au restaurant scolaire où l'arrangement des sexes se caractérise par une co-présence « ensemble-séparés » (chapitre 2). Ensuite, nous avons interrogé les représentations des élèves sur l'espace-classe en tant qu'espace où les interactions entre camarades se produisent dans un espace contrôlé par l'enseignant.e. Cet espace-classe est le lieu où la « parade sexuée » des garçons se produit face à des filles davantage spectatrices qu'actrices (chapitre 3). Enfin, les choix d'orientation scolaire après la 3ème mettent en exergue le contexte géographique de résidence comme facteur discriminant (chapitre 3).

La quatrième partie questionne les expériences spatiales à l'échelle des espaces du quotidien des adolescent.e.s. Les mobilités et l'autonomie spatiale sont interrogées au regard du genre, des contextes spatiaux de résidence et des compétences spatiales déployées par les adolescent.e.s pour s'approprier les lieux de leur quotidien. Le processus d'autonomie spatiale est observé sous l'angle des mobilités quotidiennes (chapitre 1) pour se rendre dans les lieux

fonctionnels (école, loisirs encadrés) (chapitre 2) et pour profiter des temps de loisirs libres (chapitre 3). Analyser les sociabilités juvéniles fait apparaître des comportements genrés d'appropriation selon les contextes géographiques de résidence (chapitre 4). Ainsi, nous proposons une typologie de cinq profils adolescents permettant de dégager des types d'expériences spatiales quand on a 12-14 ans dans le Calvados et la Manche (chapitre 5).

PARTIE I

PARTIE I – Des expériences spatiales à l'épreuve du genre : dissymétrie sexuée des quêtes d'autonomie spatiale et sociale adolescentes

Introduction

S'interroger sur les espaces du quotidien des adolescent.e.s demande de faire un détour sur la définition même de l'adolescence. L'adolescence est avant tout une catégorie d'âge, une construction sociale assez récente envisagée comme une « structure générationnelle » (Jeffrey *et al*., 2016, p.23). En général, l'âge d'entrée dans l'adolescence se situe vers 12 ans. Cet âge est identifié en sciences sociales comme un point de bascule entre l'enfance et l'adolescence, ce qui correspond peu ou prou à l'entrée au collège. Pour d'autres, l'adolescence se situe entre 10 et 19 ans (Boulin, 2017). Comment caractériser les jeunes de notre étude ? « Pré-adolecent.e.s » ou « adolescent.e. » ? Nous nous intéressons explicitement à cette catégorie d'âge, en particulier les adolescent.e.s en classe de 4ème (13-14ans), ce qui nous amène à davantage observer l'organisation socio-spatiale des espaces du quotidien à travers les pratiques spatiales de ces jeunes qui s'acheminent progressivement vers l'autonomie. Quelle dimension sexuée peut-on reconnaître dans les espaces du quotidien ? Plutôt que de s'attacher à la nature des activités que les adolescent.e.s réalisent quotidiennement, nous nous demandons ce que chaque sexe s'approprie de l'espace du quotidien.

Cette partie met donc en place les principaux éléments qui ont permis de conduire cette recherche. Le premier chapite explore la notion d'adolescence qui ne trouve pas de définition stabilisée, ni des âges, ni du contenu. Pourtant, l'adolescence est une catégorie sociale aux traits spécifiques. L'autonomie est l'un des critères de définition pour mesurer l'entrée dans l'adolescence. L'espace de vie fait également partie de l'identité adolescente. Quelles sont alors les ressources et les compétences spatiales qu'utilisent les adolescent.e.s pour s'approprier des lieux et se constituer, par l'expérience, des « territoires du quotidien » ? L'approche par le genre permet de penser les espaces du quotidien des adolescent.e.s comme support des pratiques dissymétriques entre filles et garçons. Le genre est alors un diviseur des relations sociales inscrit dans l'espace qui, en retour, agit sur les pratiques, les comportements, les déplacements des adolescent.e.s. Le deuxième chapitre aborde l'expérience spatiale des adolescent.e.s dans leurs lieux du quotidien permettant ainsi la construction d'un territoire, marqueur de leur identité juvénile. La mobilité est donc le vecteur essentiel des expériences spatiales parce qu'elle permet la mise en réseau de lieux en vue de configuer un espace du quotidien par des pratiques répétitives et routinières. Enfin, analyser les expériences spatiales à l'épreuve du genre, c'est observer la dissymétrie sexuée des quêtes d'autonomie spatiale et sociale adolescentes (chapitre 3).

Chapitre 1 – L'adolescent.e, un être social et spatial à l'épreuve du genre

L'intérêt porté aux enfants et aux adolescent.e.s comme sujets de recherche dans les sciences sociales remontent aux années 1960-1970 avec l'émergence de travaux autour de la jeunesse comme catégorie sociale à part entière. L' « adolescence » situe les jeunes entre 10/12 ans et 19 ans, elle se caractérise par un processus d'autonomisation et d'individualisation permettant aux jeunes d'accéder progressivement à l'indépendance. Nous nous intéressons plus particulièrement à la place des adolescent.e.s de 13-14 ans, en classe de 4ème. L'être adolescent est un individu socialement construit pris dans un réseau de relations de sociabilités amicales inscrites dans l'espace. Cet âge, caractérisé par l'ouverture du champ des possibles, est également marqué par le désir d'autonomie qui s'accompagne de nouvelles expériences spatiales dans les espaces du quotidien. Tout d'abord, la définition de l'adolescent en tant qu'ête social et spatial est interrogée au regard des apports scientifiques. Ensuite, le genre est un concept opératoire en géographie qui apporte un nouvel éclairage sur l'étude des expériences spatiales des jeunes. Enfin, être adolescent c'est surtout se contruire une identité spatiale au sein de lieux façonnés à son image.

I. Une approche géographique de l'adolescent.e. : une expérience spatiale, processus d'individualisation territoriale

1. L'être adolescent, une construction sociale

Définir la notion d'adolescence s'avère complexe, « *c'est comme peindre une étendue d'eau : on n'y saisit que la lumière qui s'y reflète. Nous ne savons pas très précisément quand elle commence et quand elle finit, car il y a déjà longtemps qu'elle n'est pas réductible à l'adolescence conçue comme la sortie de l'enfance* » (Dubet, Galland, 2004, p.1).

D'un point de vue juridique, est mineur tout individu de sa naissance à sa majorité, imposant « *un ensemble particulier et temporaire de devoirs, de privilèges, d'interdits et d'épreuves* » (Mauger, 1992, p.11). Cette période de la vie avant la majorité ne peut être réduite à une définition juridique de la jeunesse. Séquencée en âges de la vie, elle est définie dans les sciences sociales comme l'âge intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte (Le Breton et Marcelli, 2010), c'est-à-dire, les collégiens, les lycéens, les étudiants, les jeunes adultes, ensemble ou séparément (Galland, 1997). Par conséquent, un nouvel âge intermédiaire se constitue, l'adolescence, qui va être l'objet de débats épistémologiques entre psychologues et sociologues. Les uns définissent le seuil de l'entrée dans l'adolescence avec

les manifestations physiologiques et psychiques de la puberté[3], les autres s'intéressent plutôt aux processus de socialisation à l'œuvre à l'adolescence (Parsons, 1942,1955). S'ébauche alors une sociologie des âges de la vie qui a pour objet l'individu socialement construit (Talcott P. cité par O. Galland, 2011, p.45). Parallèlement à l'émergence de la jeunesse observée dans les années 1950[4] aux États-Unis, les sociologues américains vont commencer à développer toute une réflexion sur le phénomène de création d'une culture de masse juvénile et à comprendre le rôle du groupe de pairs dans la formation d'une identité sociale et culturelle qui servent de transition entre le monde de l'enfance et le monde des adultes (Keniston, 1960 ; Eisenstadt, 1956, 1963). Il est alors observé que les jeunes américain.e.s[5] se créent des valeurs propres, une culture de l'entre-soi, isolée socialement et culturellement de l'ensemble de la population. Par conséquent, l'adolescence comporte une dimension sociale avec un cadre normatif et culturel spécifique à ce groupe d'âge de la population.

En France, la sociologie de la jeunesse s'est développée plus tardivement parce qu'influencée jusqu'aux années 1960 par les théories durkheimiennes qui minoraient la réalité juvénile en affirmant le caractère éminemment social de l'éducation sur l'enfant. Ce dernier était un être asocial qui vivait *« dans un état de passivité* » sur lequel l'action éducative allait pouvoir façonner « *un être entièrement nouveau* » (Durkheim, 1922). Dans les années 1960, Edgar Morin observe l'apparition de l'être adolescent et du sentiment d'appartenance à la classe d'âge de l'adolescence. Cela suppose partager une culture commune entre pairs, une culture de l'âge, un mode de vie, des valeurs et des critères qui mettent à distance la sphère familiale (culture musicale, culture vestimentaire, magazines, etc.). Il théorise l'émergence d'une culture de masse juvénile en France dans les années 1960, corrélée au prolongement de la scolarité obligatoire, bien que les jeunes soient très divers socialement ou selon le niveau d'études (Chamboredon, 1966). Avec la démocratisation de l'accès aux études secondaires, cette culture commune de la jeunesse se forge dans les années 1960 au lycée qui n'est plus désormais un lieu social réservé à une minorité de jeunes. Puis dans les années 1980, cette culture juvénile s'affirme dès l'entrée au collège. Parallèlement, la massification de l'enseignement secondaire et supérieur entraîne une diffusion plus large de nouvelles normes dans le groupe hétérogène des adolescent.e.s. Par conséquent, les pratiques culturelles juvéniles s'allongent dans la durée du fait de l'entrée de plus en plus tardive dans l'âge adulte.

À partir du milieu des années 1980, la pertinence de la jeunesse comme catégorie opératoire d'étude est acquise parmi les sociologues qui développent des méthodes d'enquêtes pour analyser cette catégorie sociologique (étude longitudinale, approche

[3] Actuellement, en psychologie, une définition succincte de l'adolescence communément admise correspond à une « *période de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte, elle se caractérise par d'importantes transformations somatiques qui, parallèlement à une poussée instinctuelle, rapprochent l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique, alors que contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur. Il s'ensuit une situation de déséquilibre qui peut se manifester à travers de nombreux symptômes souvent regroupés sous l'expression de crise de l'adolescence*» (Coslin, 2017, p.19).

[4] Pensons à la *Beat Generation*, au marketing sélectif des chansons de Bill Haley ciblant un public jeune.

[5] Nous n'évoquons ici que la jeunesse blanche américaine qui exclut *de jure* et/ou *de facto* les jeunes noirs-américains.

multidimensionnelle, comparaison dans le temps et dans l'espace). Or, la « jeunesse » est un terme englobant une partie de la population et effaçant ainsi les clivages de cette catégorie d'âge. Pierre Bourdieu avertit ses comparses en 1980[6] de cette unicité artificielle reposant sur une cohorte d'âge parce qu'il « *conduit en effet à une homogénéisation symbolique survolant l'étendue de l'espace social, souvent au mépris de sa complexité ; il institue les jeunes en sujet collectif et, par nécessité, déformé, faisant fi de toute stratification sociale et culturelle*. » (Bantigny, p.11). Ce terme n'est donc pas satisfaisant, il renvoie à l'âge le seul dénominateur commun d'un groupe social pourvu de réalités et d'univers différents qui ont peu de choses en commun. Claude Passeron et François de Singly[7] mettent en garde contre la formulation de généralités trop hâtives sur la socialisation de la jeunesse. Ils démontrent que l'effet des cadres socialisateurs et des domaines de pratiques diffère avec le croisement des variables du sexe et de la classe sociale à tel point que l'étude fait émerger des aspects clivant au sein d'une catégorie sociale, ou au contraire, une certaine homogénéité de pratiques entre groupes sociaux. Il est donc préférable de ne pas utiliser le mot « jeunesse » mais le terme de « jeunes » au pluriel tant sont grandes les différences sociales, économiques, culturelles de cette catégorie d'âge, renforcées d'autant plus par le sexe, le lieu d'habitation, le milieu social d'origine, etc. Cependant, de nombreux sociologues notent beaucoup de points communs, notamment dans les pratiques culturelles et le rapport à l'école, entre les jeunes des différents milieux sociaux par rapport aux générations précédentes du fait de la fréquentation en masse d'un même cadre socialisateur : l'école. Comme le rappelle François Dubet, la massification scolaire a eu pour effet d'étendre l'adolescence à d'autres groupes sociaux (1992). David Le Breton évoque le paysage composite de la jeunesse actuelle, marquée par une « crise du sens de la vie, de l'intégration sociale » accentuée par la fragilisation économique dans une société du chômage de masse. Les lieux d'institution par lesquels transitaient les jeunes – école, église, fédérations de jeunesse, usine, armée pour les jeunes hommes – n'ont plus leur rôle d'encadrement de la jeunesse alors qu'ils étaient des pôles de socialisation (Thiercé, 1999) qui organisaient les transitions des âges symboliques jusqu'au mariage, c'est-à-dire l'étape concrétisant le passage à l'âge adulte. L'effet de diplôme est de plus en plus clivant pour décrocher un emploi, créant ainsi un « préjudice de l'âge » selon Bantigny (2009) parce que la précarité est liée à l'âge, ne pas voir de diplôme rend l'entrée sur le marché du travail extrêmement difficile, et ce, depuis au moins 20 ans. Cette crise de la jeunesse oppose davantage les jeunes entre eux que les jeunes par rapport aux adultes[8] (Le Breton, 2013). Obtenir un emploi stable constitue une étape cruciale dans la transition vers l'âge adulte. Le prolongement de l'âge de la jeunesse n'est donc pas un choix. Le clivage au sein de cette jeunesse est donc social[9] car bien qu'il y ait eu une forme de démocratisation de

[6] Bourdieu P., (1980), « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, p.143-154

[7] Singly (de) F., Passeron J.-C., 1984, « Différence dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, vol. 3-41, février, pp.48-78

[8] Le taux de chômage s'élève à 38% chez les 15-29 ans sans diplôme alors qu'il est de 10% pour les 15-29 ans diplômés du supérieur (source : Insee, données 2013)

[9] Nous n'aborderons pas le clivage politique bien réel au sein de la jeunesse, les jeunes n'ont pas un vote spécifique, marqué par un fort abstentionnisme, le clivage politique parmi la cohorte de votants des 18-25 ans se

l'enseignement et des études supérieures, l'effet de diplôme est à rattacher à des catégories sociales.

Les années 1990, puis les années 2000 voient l'émergence d'une sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) à la marge de la sociologie de la famille et de la sociologie de l'éducation. Cette sociologie de l'enfance appréhende l'enfance comme une construction sociale et l'enfant comme acteur social. Les thématiques de recherche sur l'enfance se situent dans un contexte où la société française questionne la place de l'enfant au sein des familles, de l'école et de sa position juridique parallèlement à une prise de conscience mondiale[10]. Alors que la France ratifie la convention internationale des droits de l'enfant, les familles en France entament un changement de style éducatif, de plus en plus attentives au consentement de l'enfant à sa propre éducation (Prost, 1981). Parallèlement, l'école place l'élève « au centre » de ses réflexions pédagogiques et des pratiques des acteurs scolaires (Rayou, 2000). Dans ce cadre de renouvellement de perspectives, l'enfant est alors défini comme acteur social capable d'actions et de représentations propres, disposant de marges de manœuvre qu'il met à profit pour transformer, modeler son environnement social (Danic). Cette autonomie en cours d'acquisition ne permet cependant pas l'affranchissement des contraintes et des conventions sociales car, d'un point de vue juridique, l'adolescent se caractérise comme un « sujet de protection » (Théry, 1998, p.162). Par conséquent, l'autonomie acquise ne signifie pas pour autant être indépendant (Singly, 2006) vis-à-vis de l'adulte responsable.

Olivier Galland propose, au vu des récents travaux en sociologie, le terme de « nouvelles adolescences[11] » pour rendre compte d'une nouvelle classe d'âge bien différente de celle de la jeunesse des années 1960. Tout d'abord, il fait le constat d'un changement de paradigme en sciences sociales: alors que le groupe d'âge des 12-13 ans aux 14-15 ans étaient assimilés à l'enfance, ils appartiennent dorénavant à la cohorte des adolescent.e.s (Galland, 2010, p.6). Se pose alors notamment la question de la fin de l'âge de la jeunesse et du passage à l'âge adulte. Comment penser cette jeunesse avec les nouveaux paramètres sociétaux ? Les historiens nous ont appris à regarder les faits sociaux, économiques et culturels selon le contexte donné, ils ont ainsi démontré la relativité des âges qui sont d'abord des constructions sociales avant d'être des données biologiques. La jeunesse est un phénomène social historiquement déterminé. La difficulté réside dans sa définition même puisque les bornes d'âge de la jeunesse varient selon les époques, au-delà d'une certitude physiologique qu'est le cycle biologique de la puberté et de la croissance (Ariès, Prost, Florin, Bantigny). Dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, l'historien Philippe Ariès montre le lien existant entre la scolarisation et l'invention de l'enfance, puis, de l'adolescence. Il note que le

---

situe notamment entre les jeunes diplômés très minoritaires à se tourner vers l'extrême droite, contrairement aux jeunes sans diplôme qui votent pour le FN, même plus que la moyenne électorale. (Muxel)

[1010] En 1989, l'Assemblée générale de l'ONU adopte la Convention internationale des droits de l'enfant. Entrée en vigueur en 1990, elle affirme que l'enfant est un inividu à part entière, de moins de 18 ans, appartenant à une famille et une communauté, avec des droits et des responsabilités. Cette même année, se tient, pour la première fois, le Sommet mondial pour l'enfance à New-York qui, en présence de 81 pays, adopte la Déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant.

[11] Titre de l'ouvrage « Nouvelles adolescences », in Revue *Ethnologie Française*, n°1, vol.40, 2010, Paris, PUF, 192 p.

terme « adolescence » commence à apparaître au XVI^{e} et au XVII^{e} s. jusqu'à s'épanouir au XIX^{e} s. dans le cadre de la famille moderne. Deux facteurs soutiennent cette invention du temps de l'adolescence : dans un premier temps, le fait que les jeunes vivent entre eux dans le cadre de l'école, ensuite, le prolongement de la dépendance vis-à-vis de la famille d'origine. À partir de ses travaux, il est acquis que l'adolescence, dans les études historiques, est un âge de la vie à part entière (Ariès, 1973), elle n'est plus perçue comme un moment de latence ou un moment en creux entre l'enfance et l'âge adulte.

Aujourd'hui, il en est de même avec la famille contemporaine qui doit assumer les nouveaux enjeux qui habitent la jeunesse, notamment l'étirement de l'âge de l'adolescence (prolongement de la dépendance économique, rôle de l'insertion professionnelle plus longue) qui redéfinit la place du « jeune » dans la société et au sein des familles (*Céreq Bref*, 2017). En conséquence, les travaux récents en sociologie ont mis en évidence, la segmentation des âges de l' « adolescence » pour mieux saisir le basculement entre l'enfance et l'adolescence, soit :

- la « préadolescence » (Delalande, 2010 ; Gauchet, 2004 ; Glevarec, 2010 Fize, 2005) ou l' « adonaissance » (Singly de, 2006) : cette catégorie d'âge ne comporte pas de définition consensuelle au sein des sciences sociales, que ce soit en termes d'âge (de 8 ans à 11 – 12 ans – 13 ans) de contenu (quels comportements à cet âge pour en faire une catégorie à part entière ?) ou de sémantique (« adonaissance », « préado », « jeune », « enfant », pubère », etc.). D'autant que les 9 ans – 13 ans ne se désignent pas comme préadolescent, mais ils utilisent des nuances (plutôt « demi-ado », « enfant-ado », « un peu ado, un peu gamin » (Diasio, 2014, p.21). Cependant le succès du terme « préadolescent » permet de « *mettre un mot sur une période trouble* » (Delalande, 2014) dont l'entrée au collège constitue un marqueur temporel fort de la préadolescence (Zaffran, 2014). D'autre part, le processus d'autonomisation s'enclenche à cet âge de la vie mais où l'affirmation identitaire reste entre deux âges d'où une préadolescence plutôt courte, entre 10 et 12 ans (Singly de, 2006). Toutefois, des prémices de cette préadolescence peuvent s'observer dès 8 ans pour l'émergence de goûts musicaux, les jeux et le langage, ce qui fait de la préadolescence une période plus longue que l'adolescence (Glevarec, 2010, p.32) et qui se termine à 13 ans (Gauchet, 2004). Cela correspond à un changement d'attitude avec les prémices de demande d'autonomie matérielle et affective vis-à-vis des parents et d'une recherche d'intégration plus forte au sein de sociabilité amicale (Mardon, 2010), davantage sous formes de jeux pour les préadolescents. Puis de plus en plus vers les sociabilités de la sortie et de l'échange, la préadolescence tend vers l'adolescence.

- l' « adolescence » : entre 14 et 16 ans, c'est-à-dire les années lycée principalement. Les années lycée sont étudiées par les sociologues comme des années où la prise d'autonomie matérielle se double d'une autonomie relationnelle et d'un élargissement spatial des activités adolescentes (Boyer, Bounoure et Delcaux, 1991 ; Le Breton 2007; Pasquier 2005). L'adolescence est également « le temps des rencontres » (Boyer, 1999, p.251). La sociabilité avec les pairs tient une place primordiale et s'exprime, à partir de 15-16 ans, par des échanges et des rencontres qui ont cours en dehors du domicile familial. Il s'agit, pour les adolescent.e.s de privilégier les activités qui les amènent à sortir de chez eux. Dans ces temps de loisirs

adolescents, y figurent les premières sorties entre pairs et les soirées entre ami.e.s avec pour objectif d'accéder à une plus grande autonomie spatiale et relationnelle (Didier-Fèvre, 2015). Les adolescent.e.s opèrent donc des choix de socialisation et catégorisent des activités en fonction de leur capital social (Barrère). Mais les années lycée sont également le temps de la « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005) où la socialisation horizontale domine sur l'univers scolaire et familial. Les usages numériques des jeunes mettent en lumière les tensions identitaires que vivent les adolescents, pris entre le besoin d'intériorité et une forte pression de se conformer aux modèles de comportement de leurs groupes de d'appartenance (Pasquier, 2005).

- Une « adolescence interminable » (Galland) par l'allongement des études qui retarde l'âge au premier emploi, à la décohabitation familiale ou à la fondation d'une famille (Céreq Enquête, 2017). Ces phénomènes sociaux transforment les catégories des jeunes adultes chez qui il est plus problématique d'établir des seuils de sortie de l'adolescence et d'entrée dans l'âge adulte à tel point que le maintien des modes de vie adolescents chez de jeunes adultes fait partie du champ de la recherche en sociologie de la jeunesse (Galland).

Par conséquent, nous caractérisons les jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de notre enquête d' « adolescent.e.s » parce que le désir d'autonomie s'exprime par les premières sorties entre pairs et une distanciation progressive vis-à-vis du « nous familial ». Ces premières sorties sont donc des pratiques spatiales qu'il convient d'interroger. Cependant, tout autant que l'étude de la jeunesse en sciences sociales, la place des enfants et des jeunes dans la littérature géographique en France a longtemps été restreinte à quelques thématiques spécifiques alors que les *Children's Studies* Outre Atlantique ont connu un essor sans précédent depuis les années 1970-1980.

2. La géographie des jeunes : questionner la place des enfants et des adolescent.e.s dans l'espace

Dans la géographie universitaire, les adolescent.e.s et les enfants deviennent un véritable sujet de recherche à partir des années 1990. Certes, dès les années 1970 les premiers travaux sur ce jeune public apparaissent dans le cadre de recherches portées sur leur représentation de l'espace. Dans le sillage de la « géographie de la perception », les enfants et les jeunes sont questionnés sur leur rapport à l'espace en tant que produit d'une construction mentale (André, Bailly et al., 1989) en utilisant des outils de recherche innovants que sont les cartes mentales (Lynch,1960 ; Gould, White). Cette première approche a mis en exergue le rapport qu'entretiennent les enfants avec leur espace familier, et donc leur rapport au monde, réel ou symbolique. Ensuite, viennent les années 1990 où naît une véritable prise de conscience de la place de l'enfant dans la société. Cette nouvelle visibilité de l'enfant fait écho aux nouveaux champs de recherche en géographie.

Depuis les années 1990, le nombre de travaux de recherche s'est accentué dans le cadre de nouveaux questionnements autour du rapport de l'enfant au territoire. L'émergence

des « *Children's geographies* » renouvelle profondément la notion d'individu en géographie, l'enfant doit être compris comme un être social, produit d'une construction sociale spécifique à une société et à un contexte donné (apports des travaux historiques), empreint de temporalités (âge spécifique de la vie, soumis à un cadre familial). D'où la nécessité de saisir la complexité de l'être enfant et de l'être adolescent à travers la prise en compte des différences sociales et de la multiplicité des temporalités dans la vie quotidienne. Ceci étant dit, cette complexité de l'identité de l'enfant et de l'adolescent.e s'inscrit dans un rapport spatial au monde (et à la ville en particulier) : l'espace structure l'enfance et l'adolescence qui, par leurs actes, agissent, construisent, aménagent, interprètent leur propre territoire. Les « *Children's geographies* » sont considérées, par les géographes anglophones, comme une sous-discipline dont le riche apport théorique et les outils méthodologiques innovants (cartes mentales, mise en scène géographique, photographies, enquêtes de recherche menées par les enfants eux-mêmes, tenues de carnet de bord, etc.) en font la caractéristique[12]. Plusieurs axes de recherche mettent en lumière ce nouveau champ de recherche dont les questionnements autour du rapport des enfants à l'espace, plus particulièrement le rapport à leur territoire à travers leurs usages des lieux (domicile, école, espaces publics), leurs mobilités et leurs représentations spatiales. Le corps en tant qu'expérience spatiale des enfants fait également partie des champs de la recherche. Enfin, plus récemment les temporalités sur la vie quotidienne des enfants et la façon dont elle façonne leur territoire.

Les géographes ne peuvent que reconnaître l'apport des travaux des sociologues et des psychologues dans l'appréhension de la relation des enfants et des adolescent.e.s à différents types d'espaces. Citons tout d'abord les apports récents de la sociologie et de la psychologie de l'enfant dans des terrains d'étude spécifique : les jeunes des quartiers prioritaires (Beaud, 2002 ; Kokoreff ; 2003, Oppenchaim, 2011) ; les jeunes des bourgs ruraux industriels (Rénahy, 2005) ; les jeunes des espaces franciliens peu densément peuplés (Devaux, 2013) ; les mobilités juvéniles (Danic, 2006, 2010 ; Zaffran, 2010, 2016). Ensuite, les sociologues se sont attachés à étudier des lieux familiers (Singly de, 1998) ou fonctionnels : l'école, plus précisément la classe, la cour de récréation, l'établissement (Delalande, 2001, 2004, 2010 ; Florin, 2017 ; Rayou 2006) mais aussi le collège (Delalande, 2014 ; Zaffran, 2000, 2014) et le lycée (Pasquier, 2005). Ces travaux montrent l'importance des lieux comme espace de socialisation juvénile.

3. Être autonome, élément fondamental de définition de cette classe d'âge

« L'adolescence semble bien se constituer, sur les plans sociologique et anthropologique, comme un "nouvel âge de la vie" de nos sociétés contemporaines. Celui-ci

[12] Dans l'article « *Children* » du *Dictionnary of Human Geography* (p.80-81), Cindi Katz recommande la lecture de plusieurs ouvrages dont la revue internationale *Children's geographies* ainsi que Holloway S. et Valentine G. (2002), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, (2000), Londres, Routledge ; McKendrick J. H. (2000), « The Geography of Children : An Annotated Bibliography », *Childhood*, 7-3, pp. 359-387; ; Skelton T. et Valentine G. (1998), *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*, Taylor and Francis, 400 p.

pourrait se définir comme le moment d'apprentissage de l'autonomie (la jeunesse étant l'âge d'accès progressif à l'indépendance). Il s'agit pour les adolescents de définir l'équilibre des liens qu'ils tissent avec leurs pairs, leur milieu familial et l'environnement scolaire, tout en construisant leur identité personnelle » (Galland, 2010, p.9). L'autonomie se distingue de l'indépendance (Chaland, 2001 ; Ramos, 2006), elle s'entend comme « *problème de la vie quotidienne dans les liens sociaux en famille* » (Glevarec, 2010, p.24). Notre corpus d'enquête concerne la tranche d'âge des 13 – 14 ans, ce qui neutralise le terme d' « indépendance » si on l'entend par la capacité à subvenir à ses besoins économiques. « Être autonome », c'est être capable de se fixer ses propres règles et de les suivre. Autrement dit « *l'adonaissant devient en partie propriétaire de lui-même* » (Singly, 2006), « l'autonomie (autre nom de l'individualisation) exprime ce pouvoir de construire son propre monde » (Singly, 2006, p.359).

Dans son ouvrage *Adonaissants*, François de Singly étudie l'évolution des rapports familiaux entre les adolescent.e.s et leurs parents. À partir d'enquêtes qualitatives et quantitatives sur une cohorte d' « adonaissants », soit les jeunes âgés de 11 ans à 13 ans, il observe la naissance – dès l'entrée au collège – d'une identité duale partagée entre l'univers familial, c'est-à-dire le « nous familial », et, l'univers relationnel de l'adolescent.e qui est en cours de construction, le « nous générationnel » entre pairs[13]. Ce second « nous » apparaît au moment du collège et construit graduellement l'identité adolescente sans pour autant rejeter le « nous familial ». Singly refuse de réduire l'identité du jeune en excluant l'un des deux univers, cette dualité de l'identité adolescente correspond au processus même d'individualisation. C'est une étape fondamentale qui marque la fin de l'enfance (sans autonomie ni indépendance) et s'achemine vers un nouveau statut social au moment où l'autonomie est liée à la fréquentation des pairs et au processus de détachement des liens familiaux. Ce nouvel espace identitaire est défini alors comme un « *moment de non-coïncidence entre le nous familial et le nous générationnel* » (Singly de, 2006, p.17). Comme nous le verrons dans la partie IV de notre recherche, cette identité clivée de l'« adonaissance » correspond à la définition de notre objet de recherche : la spatialisation de la construction identitaire des jeunes enquêtés démontre que les collégien.nes de 4èmes oscillent entre une dépendance et un contrôle parental fort, et, une prise de distance graduelle vis-à-vis de ce « nous familial » (activités du dimanche, mobilité). Des différences de contrôle parental et d'encadrement des activités s'observent selon les origines sociales. Les styles éducatifs parentaux diffèrent en milieu cadre et en milieu populaire (Singly) : dans les familles cadres, « *le fils ou la fille doit le rester pour une part de son existence, notamment dans le domaine de ses études, et il peut dans d'autres territoires, comme celui des loisirs, faire preuve d'existence personnelle* » (op.cit., p.205-206) tel que l'écoute de musique jeune alors que l'investissement des fils et des filles de familles populaires dans les temps de loisirs changent

[13] François de Singly s'intéresse aux adolescents « bien dans leur peau », notre analyse part du principe que la majorité de nos enquêtés ne sont pas des adolescents « écorchés vifs » (travaux de David Le Breton, 1991, 2002, 2007) pour qui le processus d'individualisation à ce moment de leur existence est synonyme de souffrance extrême. Dans quelques entretiens, nous avons ressenti le mal être de certains adolescents dont la vie ne leur permettait pas de vivre une adolescence dite « normale », c'est-à-dire selon les standards de vie de la jeunesse française. Nous signalerons la particularité de leur situation dans notre analyse.

de sens parce qu'ils sont perçus comme des attributs de leur classe d'âge (p.185). Dans nos enquêtes qualitatives, les enfants issus de catégories très favorisées peuvent exprimer leurs choix en termes d'activités sportives, de sorties et de loisirs mais ce degré d'autonomie est corrélé à l'investissement et aux performances scolaires. Malgré tout, nous observons une certaine homogénéité des pratiques familiales du fait de la dépendance matérielle de l'adolescent.e vis-à-vis de ses parents en termes économique, matériel et de mobilité.

Ce contrôle parental n'est pas en opposition avec l'identité de soi construite au sein du groupe d'appartenance des pairs. Au contraire, les parents accompagnent cette construction de l'univers relationnel des pairs en permettant aux adolescent.e.s d'être mobiles (trajet hebdomadaire pour les activités encadrées, se rendre chez des ami.e.s). L'autonomie des fréquentations entre 11 ans et 13 ans qu'observe Singly est progressivement à l'œuvre dans les rapports avec les pairs en dehors du cadre scolaire, hors du contrôle des parents telle que les premières sorties en ville entre ami.e.s. Cependant, la différence entre les âges de cette adolescence est importante car certaines enquêtes montrent ainsi qu'un jeune peut obtenir le droit d'aller chez un « copain » pendant la journée vers 12 ans sans être accompagné d'un adulte, mais il devra attendre 16 ans pour se rendre chez le même ami le soir (Singly, 2006). En effet, concernant les adolescent.e.s de 4ème de notre étude, cette autonomie est limitée : horaires encadrés de sorties et de loisirs, contrôle des objets connectés, week-ends régulés par les visites dans les familes. Ce processus d'individualisation aboutit à un degré d'autonomie plus élevé à l'entrée de la seconde où le « nous générationnel » prend une importance en termes de temps passés entre amis et de réduction d'activités pratiquées avec les parents.

Néanmoins Olivier Galland soulève la problématique de lectures sociologiques différentes concernant les rapports entre la culture des pairs et la culture familiale. « *Le premier* [Singly] *voit un mouvement d'allers et retours féconds entre les deux univers qui participe à la construction de l'identité individuelle, tandis que les secondes* [Pasquier ; Mardon ; Metton] *mettent en exergue la distance culturelle croissante qui sépare le monde des adolescents du monde des adultes et de l'école* » (Galland, 2008, p.25). Cette nouvelle relation entre les parents et les enfants est également gérée différemment selon les milieux sociaux : les pratiques éducatives sont influencées par la position sociale des parents (Singly ; Galland ; Mardon). Alors que dans les familles cadres, les adolescent.e.s vivent des « identités clivées » (Singly, 2006) issues de tensions entre les exigences de reproduction sociale et d'excellence scolaire, le clivage culturel est moins marqué entre les jeunes d'origine populaire et leurs familles, voire partagent des intérêts communs entre la culture adolescente et la culture populaire (Mardon, 2006). Non seulement les jeunes et les familles populaires partagent des pratiques communes issues de la culture de masse (émissions télévisées par exemple), mais également entretiennent un rapport commun au corps sexué et au style vestimentaire parce que source d'une entrée réussite dans la société de consommation (Mardon, 2006). Par conséquent, le processus d'individualisation de l'adolescent.e au sein de la famille passe par l'intégration du « nous générationnel », c'est-à-dire des moments partagés constituant une culturel familiale commune. Néanmoins, cette culture familiale commune n'est qu'une partie de l'être adolescent car d'autres temps sont nécessaires aux adolescent.e.s. Ainsi, en tant qu'être social, les relations aux pairs sont constitutives de l'identité adolescente.

Celles-ci permettent de créer un univers entre pairs et de partager des pratiques, des valeurs d'un groupe, ce qui crée un entre-soi en dehors de la sphère familiale. L'espace d'autonomie de l'adolescent.e s'élargit alors considérablement. De là naît une tension qui existe entre le besoin de filiation à un groupe et le désir d'indépendance.

La socialisation de l'adolescent.e est un des éléments fondamentaux de compréhension de ce qu'est l'adolescence. Cette socialisation se caractérise par la relation particulière qui se crée avec les pairs au sein d'espaces relationnels spécifiques (Balleys, 2015). Cette période de l'adolescence est avant tout relationnelle. Le désir d'émancipation vis-à-vis des parents, de s'affirmer comme individu singulier est corrélé à la construction de nouveaux rapports avec les pairs, s'éloignant ainsi de la socialisation primaire de l'enfance au sein de laquelle les parents forgent la première image de soi et celle du monde social (Berger, Luckmann, 2008). L'entrée au collège, début de la préadolescence, marque un passage identitaire fondamental où le principal souci est de « faire grand », enjeu fondamental de cette période spécifique de l'adolescence (Dubet, Martuccelli, 1996). Grandir constitue une période de vie de glissement d'une influence parentale quasi exclusive (les parents, agents socialisateurs donnés, connaissent les amis, choisissent les activités organisées) à de nouvelles références identitaires que sont les agents socialisateurs choisis (les ami.e.s) qui seront à même d'accompagner l'adolescent.e dans sa construction identitaire et sa recherche d'une « place symbolique » lui permettant de quitter le monde de l'enfance (Balleys, 2015). Selon Bernard Lahire, « trouver sa place symbolique » équivaut à *« s'insérer dans un monde social différencié* […] *et fondé sur des luttes, tacites ou explicites, de concurrences symboliques entre ces différents groupes, sous-groupes, institutions, luttes ayant pour objet le monopole de la définition légitime du goût et des pratiques légitimes* » (2004, p.498), ce que certains sociologues appellent la « nouvelle autonomie relationnelle » (Metton, 2006). Ce désir d'autonomie s'accompagne de signes distinctifs pour se démarquer de la culture familiale : style vestimentaire, musique, comportements culturels, sorties, enfin, la chambre comme sanctuaire des désirs d'autonomie. Surtout, être adolescent.e c'est appartenir à un cercle d'ami.e.s car l'« être-ensemble » détermine la place symbolique de l'adolescent.e au sein du groupe dont les enjeux de pouvoir entre adolescent.e.s s'entremêlent avec le processus de construction identitaire. Les liens sociaux entre pairs adolescents impliquent « *un engagement dans le temps, un attachement réciproque relativement intense, une relation basée sur la confiance et le partage d'une forme d'intimité* » (Balleys, 2015, p.22) qui s'apparentent à une reproduction de liens de types familiaux. Cet investissement émotionnel, caractéristique de la sociabilité amicale adolescente, est un terrain d'expérimentation de soi dans le monde social. Cette aspiration à une forte autonomie relationnelle explique, d'après Metton (2006), le succès des nouveaux moyens de communication (Internet, téléphone portable) auprès des adolescent.e.s car à usage privé, ils deviennent des outils relationnels et privatifs dont les communications sont hors du champ de contrôle des parents tout en plaçant l'adolescent dans un cadre qui reste le foyer, « *ils se construisent ainsi comme des individus autonomes au sein du foyer* » (Metton, 2010, p.102). Ces usages numériques[14] étirent l'autonomie, qui reste

[14] Par usage du numérique, nous désignons les différentes manières d'utiliser, de mobiliser et de se saisir des technologies numériques, en lien avec des pratiques sociales et identitaires.

limitée spatialement, vers un espace hors du foyer, pour maintenir un lien avec les pairs à l'insu des parents (Coslin, 2004). Les réseaux sociaux sont bien entendu plus ouverts, créant de nouveaux groupes de pairs, mais servent également à commenter, conforter, se conformer aux groupes de pairs créés dans l'univers scolaire, assurant ainsi des liens sociaux plus forts dans la vie quotidienne. Par conséquent, l'équipement des maisons en appareils numériques a créé un nouveau rapport de coprésence non physique entre pairs : l'accès à internet via les ordinateurs, les tablettes tactiles, les téléphones mobiles, et, surtout les jeux vidéo appartiennent aux loisirs juvéniles.

En résumé, l'adolescence est une tranche d'âge de la jeunesse, caractérisée par la diversité des profils qu'elle englobe. Ce groupe d'âge est donc une catégorie opératoire d'étude, non pas en tant que groupe social homogène, mais en tant que cohorte d'âge marquée par la diversité sociale, l'influence de l'âge sur les représentations et les comportements sociaux, le rôle de la famille et du sexe dans l'identité adolescente. Définir la catégorie spécifique des jeunes de notre étude est mal aisée car avoir entre 13 et 14 ans correspond à la fin de la préadolescence et le début de l'adolescence selon les critères discutés ci-dessus. Or, la jeunesse actuelle est marquée par une précocité des traits caractéristiques de l'adolescence chez des jeunes de 12-13 ans que l'on considérait communément comme enfants (Galland). De plus, la diversité des expériences ne permet pas de catégoriser schématiquement la sortie de l'enfance et l'entrée dans l'adolescence (Diasio, 2014). Dans notre étude, au-delà d'une définition de l'adolescence par tranche d'âge, nous nous intéressons à cet entre-deux âges de la jeunesse qui présente des traits communs de niveau de scolarité, d'activités de loisirs et de formes de socialisation horizontale. Cependant, le sexe est un opérateur d'étude particulièrement fondamental pour cette tranche d'âge (Galland, 2011, p.63). Combiné avec l'âge, ils constituent des clés de lecture de l'organisation et de la distribution des rôles sociaux à l'adolescence. Ainsi, le positionnement de l'adolescent.e en tant qu'acteur social met en lumière l'intérêt d'étudier le processus même de construction identitaire sexué fait d'expérimentations et d'autonomisation dans les espaces relationnels spécifiques (famille, école, espaces de loisirs) où se conjuguent le soi individuel (identité individuelle) et le soi collectif (le soi comme membre d'un groupe / le soi « nous ») à l'épreuve du genre.

II. L'approche du genre en géographie

Après avoir questionné ce qu'est l'adolescence dans les sciences sociales, le genre est un concept qui, combiné à l'âge, permet de faire une relecture des relations sociales spécifiques de l'adolescence. En géographie, croiser l'adolescence et le genre permet de questionner alors les dynamiques socio-spatiales que nous pouvons observer au moment où se construit un espace de l'identité adolescente, c'est-à-dire un ensemble de lieux qui contribuent à définir la face d'acteur de l'adolescent.e. Étudier l'espace au prisme du genre demande alors une entremise épistémologique pour comprendre l'évolution de la diffusion et des usages de ce concept en géographie. Les réflexions et les ouvrages, concomitamment liés aux évolutions sociétales, ont produit un champ de recherche très divers en géographie (cf. tableau de Geraldine Pratt en annexe 4) portant pour la question du genre un intérêt considérable en tant que dimension des inégalités et des différenciations sociales (Bondi, 1990). Dans l'activité scientifique anglophone, ce domaine de recherche tient une place considérable, relayé par les ouvrages scientifiques, les revues de géographie anglo-saxonne, mais aussi par les manuels des étudiants anglophones[15]. Pour résumer les apports de la littérature anglo-saxonne, nous aborderons, dans un premier temps, la géographie anglophone car elle a contribué à la diffusion du concept du genre pour élargir les perspectives de recherche tandis que les géographes français s'y sont intéressés plus tardivement. Il faut tout de même noter le lien existentiel entre l'émergence du concept de genre et le rôle actif des savoirs féministes pour diffuser de nouveaux regards sur la société (Bondi, 1990). Cependant, au fur et à mesure de la diffusion du concept de genre, ce dernier s'est « émancipé » des savoirs féministes. En effet, le genre n'est plus l'apanage des *Feminist geographies*.

1. L'apport des travaux des géographes anglophones

(1) Distinction entre sexe et genre, diffusion du savoir féministe

À la fin des années 1960, les *Feminist studies* (« théories féministes »/ « savoir féministe ») ont émergé dans un contexte sociétal de libération des femmes. Inspirés du

[15] Pensons aux ouvrages issus de la série *Routledge International Studies of Women and Places*, aux revues telle que *Gender, Place and Culture* mais aussi à des manuels universitaires considérés comme des références dans les cursus universitaires de géographie (Mc Dowell, Sharpe, 1999, *A Feminist glossary of Human geography* ; Seager, 2003, *The atlas of women* ; Nelson, Seager, 2005, *A companion to feminist geography*)

féminisme de Simone de Beauvoir (1949) et de la *French Theory*[16], les mouvements féministes ont déployé une intense activité qui a profondément renouvelé les champs de la recherche scientifique. L'ouvrage de la sociologue britannique Ann Oakley, *Sex, Gender and Society*, en 1972 marque l'émergence du concept de genre dans les théories féministes parce qu'à partir de cette première élaboration, *« la distinction entre le sexe et le genre a permis de rompre la relation de causalité communément supposée entre les corps sexués, et plus largement l'ordre « naturel » ou biologique, d'une part et les rapports sociaux inégaux entre hommes et femmes, d'autre part »* (Dorlin, p.39). Le concept de genre va alors être utilisé en sciences sociales pour définir les identités, les rôles, les valeurs, les représentations ou les attributs symboliques, féminins et masculins, comme les produits d'une socialisation des individus et non comme les effets d'une « nature ». Les théories féministes s'attachent par conséquent à la clarification de trois dimensions mêlées du sexe :

> le *sexe* biologique, tel qu'il nous est assigné à la naissance (sexe mâle ou femelle), le rôle ou le comportement sexuels qui sont censés lui correspondre – le *genre* – que la socialisation et l'éducation différenciées des individus produisent et reproduisent ; enfin la *sexualité*, c'est-à-dire le fait d'avoir une sexualité, d' « avoir » et de « faire » du sexe (Dorlin, 2008, p.5).

Ce savoir féministe anglophone a permis d'élaborer, d'une part, une intelligibilité du genre en montrant l'historicité des rapports sociaux de sexe (Kergoat), d'autre part en menant un travail de conscientisation de ce dernier : comment la vie sociale se fonde sur et génère les identités sexuelles ? Comment ces identités sexuelles instaurent un ordre de pouvoir et d'accès inégal aux ressources matérielles et symboliques des sociétés humaines ? De ce fait, l'émergence d'une pensée critique féministe a permis de produire une connaissance à partir de la prise en compte de la différence sexuelle en proposant une lecture politique et philosophique de normes (Butler, 1990) et de prérogatives qui étaient considérées jusque-là comme naturelles, morales ou relevant de choix individuels, et donc réputé anhistorique (« partout et toujours les femmes ont été et sont dominées »). En conséquence, les *Feminist theories* ont mis en exergue le processus de construction historique et juridique de la famille patriarcale[17], de la division sexuelle du travail, de la socialisation des corps, de l'intériorisation des hiérarchies de genre. Les savoirs féministes ont largement diffusé leurs postures scientifiques dans des colloques, des séminaires, des revues spécialisées, des associations disciplinaires. Ainsi, force est de constater qu'aujourd'hui « *pas un des rouages de la recherche ne fonctionne aujourd'hui à l'écart des Feminist Studies, y compris même le discours scientifique qui, quel que soit son énonciateur, homme ou femme, se doit de mentionner l'apport des études conduites par et sur les femmes* » (Chivallon, 2001, p.57).

[16] Le féminisme dans les pays anglophones s'est fortement inspiré des travaux d'intellectuel.les français.e.s. Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Julia Kristeva, Hélène Cixous, Luce Irigary, appelés la « *French theory* » outre-Atlantique.

[17] Le patriarcat désigne communément l'autorité des pères, et, plus largement le pouvoir des hommes. Concept majeur du féminisme étudié par Christine Delphy, « Patriarcat », in *L'ennemi principal*, I et II, 1998.

(2) Le genre : courants de pensée dans la géographie anglophone

Les géographes féministes sont solidaires de cette « révolution peu tranquille » (Keller) qui secoue l'activité scientifique depuis les années 1960-1970. Selon la géographe Linda McDowell, les *Feminist Studies* concentrent leur attention sur « *les manières dont les relations hiérarchiques entre les genres sont à la fois affectées par et imprimées dans les structures spatiales des sociétés, aussi bien que sur les théories qui prétendent expliquer de telles relations* » (1999)[18]. Depuis les années 1970, la *Gender Geography* a émergé dans les pays anglophones à la suite de cette « révolution peu tranquille » de la réflexion scientifique, et de sa capacité à proposer de nouvelles hypothèses de lecture du monde et donc à redéfinir ses propres pratiques de recherche. D'après Liz Bondi, « *"Geography and gender" forms, therefore, a diverse field of interest* ». Ces mouvements féministes appelés *Feminist Studies*, *Gender Studies* ou encore *Women Studies* se déclinent en multiples axes de recherche apparus au fur et à mesure des évolutions sociétales : *Gay and Lesbian Theories*, *Post-Colonial Theories*, *Black Feminism*, etc. Ces termes anglophones situent géographiquement les espaces où ces nouveaux questionnements ont émergé, c'est-à-dire l'espace académique anglo-américain, alors que la recherche en France a été plus réticente à la réception de cette révolution académique et scientifique.

La première approche féministe a consisté à sortir les femmes de leur invisibilité en proposant une géographie des femmes (*Geography of women*) dont l'objectif politique était d'atteindre l'égalité homme-femme. Cette approche empirique, fondée sur le féminisme libéral et la *Welfare geography* (la géographie de la qualité de vie), partait d'une critique de la vision véhiculée par la science masculine dominante en suivant deux axes d'étude : d'une part, les expériences vécues et les représentations des femmes, d'autre part l'agencement spatial des transports et des espaces de vie – usages de l'espace urbain, accès à l'emploi, accès aux commodités quotidiennes. Les travaux ont montré que l'organisation spatiale des transports et l'agencement urbain contenaient les femmes dans la sphère privée, ce qui limitait ainsi leur accessibilité aux ressources matérielles et entretenait les inégalités de genre (par exemple, accéder à des emplois rémunérés par une meilleure accessibilité aux transports). Cependant, des critiques se sont rapidement formulées à l'encontre de cette géographie car ces travaux présentaient les femmes comme passives, victimes des structures sociales et politiques (Foord et Gregson, 1986). D'autre part, bien que les travaux mettaient l'accent sur les inégalités matérielles traduites à travers l'espace, ce dernier était cantonné à la notion de distance, comme transparent et n'étant pas lui-même créateur d'inégalités de genre (Bondi, 2004), ce qui donnait peu de considération aux rapports sociaux genrés des espaces. Néanmoins, reconnaissons à cette approche l'intérêt d'avoir mené des actions politiques en

[18] McDOWELL, *A Feminist Glossary Of Human Geography*, 1999, p.90-91, cité par Chivallon, 2001, p.59

faveur d'une amélioration concrète des lieux de vie dans une perspective de réduction des inégalités de genre et d'une meilleure accessibilité aux ressources matérielles[19].

Une deuxième phase de travaux, plus radicaux et engagés, a revisité les théories marxistes en intégrant à la notion de classe sociale celle de genre. Dans un contexte idéologique où le marxisme était très prégnant, les « géographes féministes socialistes » ont utilisé le concept de genre pour souligner l'aspect relationnel des définitions normatives de la sexualité (Scott, 2000, p.42) dans une logique de dénonciation du modèle patriarcal. Le patriarcat met en jeu les relations genre et sexe, il est alors dénoncé comme construction sociale de domination et de pouvoir fondée sur la distinction biologique des sexes. Sous cet angle, les féministes ont pu analyser les situations sociales des femmes en termes d'inégalité. La littérature féministe anglophone a utilisé les grilles de lecture marxiste pour lire l'espace urbain où la dimension fonctionnelle domine, forgée par les structures spatiales du patriarcat, ce qui créent de profondes inégalités genrées en termes de déplacement, d'accès à l'emploi et aux espaces publics, et ainsi d'accès à l'autonomie (*empowerement*[20]) (Massey, 1991 ; McDowell, 1992 ; Gillian, 1993). Rappelons-nous du contexte des années 1980 et 1990 où les structures familiales évoluaient (montée des séparations conjugales, réduction des familles nombreuses, augmentation du nombre de familles monoparentales) et, où la bi-activité au sein des couples remodelait les valeurs traditionnelles du mariage et des rôles dévolus aux hommes et aux femmes (Bumpass, 1995). Cependant, ces travaux d'inspiration marxiste perdent de leur influence à partir de la fin des années 1980 face aux théories post-structuralistes qui donnent une inflexion très nette à la trajectoire suivie par les *Feminist Studies*.

Les années 1980, marquées par les tendances post-structuralistes[21], ont constitué un tournant conceptuel dans les pays anglophones avec la déconstruction des notions de genre et de sexe qui va au-delà des aspects économiques de la différenciation sexuée[22]. Les géographes questionnent des aspects des rapports sociaux de sexe peu étudiés jusque-là. Cette troisième trajectoire des géographies féministes se dit « déconstructiviste », « postmoderne » et « réflexive » ce qui engage une variété d'axes de recherche au sein desquels les orientations sont nombreuses. À ce titre, l'ouvrage de Peter Jackson, *Maps of meaning. An Introduction to Cultural Geography* constitue un tournant puisqu'il démontre dans un chapitre intitulé « *Gender and Sexuality* » l'intérêt de la géographie culturelle dans l'étude du genre en ouvrant de nouvelles perspectives de recherche concernant les orientations sexuelles et les dimensions

[19] Depuis des marches exploratoires se sont constituées à l'initiative des femmes dans le but d'améliorer l'accès aux espaces publics aux femmes. Ces marches exploratoires se développent en France depuis le début des années 2010.

[20] Dans la littérature anglophone, le terme d'*empowerment* fait référence au concept d'autonomisation, appliqué ici à la femme.

[21] *Geography and Gender* (1984) est un ouvrage collectif issu du groupe d'étude *Women and Geography* et de l'Institut britannique, *British Institute of Geography*.

[22] Les savoirs féministes des années 1970 considéraient le partage entre la sphère domestique et la sphère publique comme un invariant des manières d'assigner leurs positions sociales aux femmes et aux hommes. En d'autres termes, de réserver l'espace de reproduction aux femmes et l'espace de production aux hommes, ce qui entraîne une structuration des rapports de pouvoir entre eux.

des relations des sexes. En travaillant notamment sur la prostitution et les minorités sexuelles, il éloigne les réflexions des géographes féministes des dimensions économiques des rapports sociaux de sexe pour privilégier le corps, l'espace intime, l'espace privé comme entrée privilégiée des dominations de sexe. Les géographes s'inspirent alors des théories post-structuralistes et tournent davantage leur regard vers les différenciations inhérentes au sujet genré : l'âge, l'origine, la sexualité, la religion, la nationalité, le lieu de résidence, etc. sont des facteurs de construction identitaire qui, combinés au genre, définissent une identité spécifique genrée. Par conséquent, le genre n'est pas un concept figé, il est un processus en construction autant qu'il est le produit d'une construction psychologique, culturelle, sociale (dans le sens de socialisation) et spatiale : les identités sont mobiles, fragmentées, jamais définitivement fixées. Les travaux de Gillian Rose (1995) proposent une démarche au terme de laquelle la féminité et les espaces qui lui sont associés apparaissent divers et multiples, irréductibles au dualisme masculin/féminin. Ces métaphores de la multiplicité, de la mobilité et de la fluidité, de l'hybridation sont appliquées à l'espace, aux territoires et à l'entre-deux du lieu, « *the paradoxical space* » (Rose, Gibson-Graham).

Par conséquent, les géographes féministes ont grandement participé au débat sur « faire le genre » (« *doing gender* », McDowell, 1992) depuis les années 1980, leurs travaux ont contribué aux évolutions conceptuelles du genre et du sexe. Parallèlement, les années 1990 ont vu se développer des publications sur la masculinité (Whitehead, Barrett, Connell), « *comme la féminité, la masculinité est une construction sociale plurielle par le biais de laquelle les hommes sont positionnés les uns par rapport aux autres, souvent en termes d'infériorité et de supériorité* » (McDowell, 2005, p.107). Enfin, d'autres courants intellectuels sont nés tels que les *Queer Studies* afin d'approfondir le champ de connaissances sur le genre, le sexe et la sexualité des sociétés. Cependant, la fin des années 1990 est également une période de moindre intérêt pour la géographie féministe, l'intérêt pour la connaissance critique qu'elle apporte s'érode au profit d'autres domaines de recherche. En effet, l'approche critique des rapports de genre se pose à l'intersection d'autres approches géographiques qui s'intéressent au post-colonialisme, aux phénomènes de globalisation, aux migrations. Par exemple, certain.e.s géographes abordent le genre sous l'angle de l'écologie politique et de l'« *animal geography* » afin de revisiter le concept de nature et d'articuler l'humain au non-humain. D'autres mettent le genre au cœur du processus de la mondialisation (réseaux internationaux, lieux globalisés hyper-connectés, division internationale du travail, migrations internationales, frontières, etc.)[23] sans oublier le corps en tant que lieu d'échelles multiples et de mainmise économique, institutionnelle et étatique (Wright, 1999). Enfin, Geraldine Pratt observe le monde contemporain sous un œil avisé de géographe du genre : les politiques néo-libérales à l'échelle mondiale accentuent les divisions du travail genré ; l'État sécuritaire légitime la violence physique et présentielle par une re-masculinisation et une militarisation de la vie quotidienne au nom de la sécurité d'État et de la lutte contre le terrorisme. Les figures du « terroriste », du « monstre », du « *fag* » justifient alors la surveillance et la criminalisation de catégories de population.

[23] Travaux de Katz, 2001; Nagar, Lawson, McDowell et Hanson, 2002 ; Pratt, 2004.

(3) La géographie n'est pas neutre : le masculin parle pour le féminin

Influencés par les tendances post-structuralistes des années 1980, les mouvements féministes ont émis de vives critiques concernant l'objectivité scientifique. Les féministes dénoncent les prétentions de vérité universelle et la notion d'un moi autonome et cohérent porté par les approches scientifiques (Scott, 1998). Or, la connaissance du réel est biaisée puisqu'elle est observée par des hommes au nom des *H*ommes mais qui invisibilise l'expérience des femmes. Face à ces biais masculins, voire à l'androcentrisme, qui ont diffusé une vision tronquée de la vie sociale centrée sur les univers masculins, les savoirs féministes revendiquent pleinement les subjectivités du savoir féminin pour démystifier « *une tradition philosophique, politique, scientifique, qui, derrière la catégorie abstraite de l' "humain universel" a systématiquement gommé, exclu ou refoulé les expériences de la moitié, voire la majorité du genre humain* » (Varikas, 1993, p.59). « Le personnel est politique ». Le savoir féministe devient un mode de connaissance de soi qui consiste à politiser l'expérience individuelle, à transformer l'espace privé, l'intime, le corps et l'individualité en politique dans l'objectif de dépasser le vécu individuel et en faire un vécu collectivement partagé, en quelque sorte « désinvisibiliser » le vécu des femmes. En 1998, la géographe Gill Valentine écrit un article dont le titre est explicite « *Sticks and stones may break my bones: a personal geography of harassment* » édité dans la revue *Antipode*[24] (1998). À travers la production d'un discours non objectif, Valentine transforme son expérience d'universitaire confrontée au harcèlement de ses collègues du fait de son orientation sexuelle en savoir scientifique sur les rapports de domination des minorités sexuelles. Cette subjectivité revendiquée du chercheur.e dans la production de savoir scientifique s'inscrit dans un double courant postmoderniste issu de la géographie radicale : l'auteure rejette l'idée selon laquelle un savoir est produit en toute objectivité et faisant abstraction des données personnelles du chercheur.e lui-même. Les enjeux sont autant scientifiques, académiques que politiques. Le travail de reproduction et l'intimité de la sphère privée n'étaient pas non plus appréhendés dans les recherches scientifiques[25]. Cela explique alors l'absence d'outils conceptuels à même de problématiser, non seulement la distinction entre le public et le privé, mais aussi l' « évidence » du quotidien, le « *monde matériel ordinaire* » (Smith *in* Dorlin, 2008, p.17). Enfin, les féministes dénoncent cette vérité universelle comme étant partisane d'un pouvoir masculin au détriment des femmes systématiquement exclues des lieux de production scientifique et donc des lieux de pouvoir[26].

---

[24] Cette revue est issue du courant de la géographie radicale, dont le programme est de « *briser les chaînes de l'oppression par l'action directe, soutenue par la réflexion théorique, en donnant la parole aux opprimés eux-mêmes (ouvriers, femmes, etc.)* » (Collignon, 2001, p.132)

[25] Cette division sexuelle du travail, c'est-à-dire l'assignation des hommes au travail de production et des femmes au travail de reproduction, a posé les couples binaires hiérarchisés (objectif/subjectif, rationnel/intuitif, penser/ressentir, homme/femme) dans le langage et le rapport aux savoirs.

[26] Citons à titre d'exemple l'ouvrage d'Hélène Merle-Béral, *17 femmes prix Nobel de sciences* publié en 2016 chez Odile Jacob.

Qui produit des savoirs ? Quel genre d'individu restitue une vision du monde empreinte de scientificité ? Elsa Dorlin pose d'emblée le diagnostic, « *la prétendue neutralité scientifique est une posture politique* » (p.20) et s'appuie sur la théorie de la généalogie de Michel Foucault[27] pour déconstruire les discours scientifiques prétendument universels. Le savoir scientifique est donc situé et partisan, tout autant que le savoir des féministes[28]. En France, dans un autre domaine de recherche que la géographie, Nicole-Claude Mathieu a été l'une des rares scientifiques françaises à démontrer l'androcentrisme des études de terrain et d'observation. Dans ses travaux d'anthropologie, elle y dénonce l'invisibilité des femmes en tant qu'actrices sociales, voire en tant qu'être humain et en tant que groupe socialement construit (1992). Les sciences fabriquent du masculin et du féminin, et donc construisent des identités sexuées (Gardey, 2006). Ainsi comme l'écrit Christine Delphy:

> Qu'il n'y ait pas de connaissance neutre est un lieu commun. Mais de notre point de vue cela a un sens précis. Tout connaissance est le produit d'une situation historique, qu'elle le sache ou non. Mais qu'elle le sache ou non fait une grande différence ; si elle ne le sait pas, si elle se prétend « neutre », elle nie l'histoire qu'elle prétend expliquer. (1998, p.277)

D'où l'intérêt de la généalogie féministe qui pose comme réflexion préalable au discours scientifique :

> Quels types de savoir voulez-vous disqualifier du moment que vous vous dites être une science ? Quel sujet parlant, quel sujet discourant, quel sujet d'expérience et de savoir, voulez-vous minoriser du moment que vous vous dites : *moi qui tiens ce discours, je tiens un discours scientifique et je suis un savant ?*[29]

Ce cadre conceptuel déconstructiviste va de pair avec une réflexion sur la propre posture féministe et sur les savoirs qu'elle engendre. Les géographes féministes ont apporté d'autres méthodologies d'enquête axées sur les expériences issues des observations de terrain, sur le corps, ses représentations symboliques et culturelles, mais aussi sur des méthodes qualitatives combinées aux méthodes quantitatives. Nous pouvons penser aux travaux de Deborah Sporton (1994, 1999) sur la population en combinant une approche qualitative à une approche statistique et en reprenant les théories féministes sur la place du corps. Cette triangulation des méthodologies enrichit les analyses d'Isabel Dyck concernant la géographie de la santé (1999), celles de Hilary Winchester concernant la monoparentalité (des hommes) en Australie (1999), ou encore, Gill Valentine estime que la méthodologie de l'entretien dans

---

[27] « *La généalogie serait une sorte d'entreprise pour désassujettir les savoirs historiques et les rendre libres, c'est-à-dire capables d'opposition et de lutte contre la coercition d'un discours théorique unitaire, formel et scientifique* » (Foucault, 1992, p.10)

[28] Nous pouvons nous référer aux travaux de Nancy Hartsock (1983) et de Dona Haraway (1988, 1991) qui élaborent une épistémologie du *standpoint* qui consiste à « *valoriser les ressources cognitives et dépréciées, déterminées par, et élaborées depuis, les conditions matérielles d'existence des femmes ; à transformer leur expérience en savoir* » (Dorlin, 2008, p.19). Il s'agit donc d'un positionnement scientifique politique et engagé.

[29] Foucault, *op.cit.*, p.11

les couples permet une meilleure appréhension des relations de genre (1999)[30]. Enfin, elles ont modifié également le rapport aux connaissances en posant la question de la subjectivité du discours et de la production de connaissances car « *Feminism has taught many of us to examine the politics of knowledge production, to ask who is producing knowledge for whom and what authority is invested in particular knowledges* » (Longhurst, 2001, p.646).

Cependant, les écrits féminins ne s'épargnent pas entre eux, par exemple, pensons aux critiques formulées dans les années 1980-1990 à l'encontre du *Western feminism* qui revendiquait l'universalité de leurs savoirs féminins, ce qui excluait simultanément les femmes n'étant pas blanches, de classe moyenne, hétérosexuelle et occidentale. Par conséquent, l'hégémonie des géographes féministes anglo-américaines au sein de la recherche scientifique est vivement dénoncée, ignorant le savoir académique des femmes extérieures à la sphère occidentale (Hyndman, 1995), celles appartenant au « *global South* », en opposition au monde universitaire anglo-américain du « *global North* ». Cette posture réflexive du statut des connaissances renvoie aux « savoirs situés » (*situated knowledge*), et à la manière de la théoricienne Donna Haraway, il s'agit de défendre des savoirs « limités », « spécifiques » et « partiaux » capables d'intégrer la subjectivité de leurs auteur·e·s « à l'intérieur de la matrice des relations sociales ». Ainsi, dans les années 1990 et 2000, une myriade de mouvements sociaux féministes (*feminist social movements*) ont pris une distance critique avec le *Western feminism* pour une meilleure prise en compte des contextes et des espaces des luttes féminines. Cette prise de distance critique s'accompagne également d'une remise en question des grilles de lecture du *Western feminism* pour expliquer les enjeux sociétaux spécifiques à chaque espace et à chaque contexte (Shih, 2002). Dans les années 1980 et 1990, de nombreuses scientifiques ont axé leurs recherches dans une perspective féministe afin de participer à l'élaboration d'une science plus « objective »[31] et transversale (*the transversal feminist geography*).

Au sein de la communauté des géographes, les postures féministes sont fortes comme celle de Susan Hanson, Présidente de *The Association of American Geographers*, qui, en 1992, adressait ce message: « *le féminisme regarde le monde à travers le filtre du genre* » et cherche simultanément « *à construire un monde dans lequel le genre n'est plus une dimension essentielle à partir de laquelle les possibilités de la vie sont définies et les ressources allouées* » (in Chivallon, 2001, p.58). Ainsi, le regard scientifique est le reflet des rapports sociaux fondés d'abord et avant tout sur un rapport hiérarchique entre les sexes (Kergoat, 2000, p.40), un rapport de pouvoir et de domination dont « *les conditions de vie sont des*

[30] Ces articles réflexifs sur l'apport de la géographie féministe dans les pratiques méthodologiques ont été publiés dans *The Professional Geographer,* 51, 1999. Notamment, Dick I., «Using qualitative methods in medical geography: deconstructive moments in a subdiscipline? » pp. 243–53 ; Sporton D., « Mixing methods in fertility research », pp.68–76 ; Winchester H.P.M., « Interviews and questionnaires as mixed methods in population geography: the case of lone fathers in Newcastle, Australia », pp.60–67.

[31] Dans les années 1980 et 1990, des chercheur.e.s comme Evelyn Fox Keller, Sandra Harding, Donna Haraway, Sandra Harding ont appliqué le concept de « *strong objectivity* » aux sciences dont les principes reposent sur la prise en compte des points de vue minoritaires et minorisés, la prise de conscience du caractère situé de la science dominante ce qui induit un dualisme constant entre savoir et pouvoir, enfin, l'affirmation que les productions scientifiques ne sont pas hors du monde social mais qu'elles sont politiques.

conditions de vue » (Maria Puig de la Bellasca, in Dorlin). Un des apports essentiels des savoirs féministes est de ne pas avoir limité l'étude aux femmes en tant que victime d'un système patriarcal, ce qui aurait enfermé la femme et les scientifiques dans la légitimation de ce système mais, au contraire, d'avoir porté leurs regards sur l'ensemble de la société pour y discerner les origines les origines de la subordination des femmes, les structures de pouvoir matérielles et symboliques qui les oppriment. Le genre est donc un concept qui déconstruit la réalité sociale, culturelle et aux univers symboliques en s'intéressant à la construction sociale des genres, c'est-à-dire aux attributs arbitrairement associés à l'un et à l'autre sexe**.**

Pour conclure, nous avons vu que cet entrelacement des espaces et des relations sociales « genrées » qui a été questionné depuis les années 1960-1970 a grandement participé au foisonnement intellectuel de la science géographique anglophone. En démontrant la pertinence de la dimension épistémologique du genre comme outil de questionnement, les géographes féministes ont remis en question une grande partie des constructions classiques de la science géographique en général. Le genre est devenu un concept opératoire qui offre aux géographes la possibilité de percevoir la relation sociale et individuelle aux espaces à travers la fragmentation, l'identité, la subjectivité, les représentations, les constructions sociales de la différence et la matérialité du corps d'un groupe « minoritaire ». Les géographes ont alors revisité des thèmes tels que les luttes sociales, le corps, les représentations, les pratiques culturelles, les identités individuelles et collectives, les migrations, les diverses formes de travail et d'emploi au prisme du genre. Ce renouvellement scientifique s'inscrit dans un contexte de crise des identités sexuées (Dubar, 2000) et d'une mutation des dynamiques familiales (émancipation féminine en termes de contrôle de son corps et de sa capacité à intégrer le marché du travail, ce qui transforme les structures familiales) à tel point que « *l'ancien modèle a été ébranlé* » et Claude Dubar poursuit « *mais y en a-t-il un nouveau ? Manifestement pas. Ce qui se dessine c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations c'est-à-dire de combinaisons inédites de formes identitaires* […]. *On n'est plus sûr de savoir, au fond, ce qu'est le masculin et le féminin, ce que sont devenus et vont devenir les rapports sociaux de sexe restés quasi immuables depuis si longtemps*. » (Dubar, 2000, p. 93)

2. Itinéraire de la notion de genre dans les travaux des géographes français

(1) Penser le genre des territoires en géographie française

Alors que les années 1990 sont marquées par un foisonnement intellectuel des géographes anglophones autour de la question du genre, la spécificité de la géographie française est précisément le manque d'intérêt des géographes jusqu'à la fin des années 1990 pour la question de la spatialité des rapports sociaux de genre, laissant ainsi cette

problématique de recherche à d'autres disciplines (sociologie, anthropologie, histoire entre autres[32]).

Les années 1990 marquent la timide diffusion de la question du genre dans les champs disciplinaires de la recherche scientifique, excepté dans la science géographique où le manque d'intérêt des géographes français est patent, « *le genre, accorde-t-on, s'inscrit bien sûr dans l'espace, mais, les différences de genre n'étant pas directement ou essentiellement spatiales, elles ne relèveraient pas de la géographie* » (Staszak, 2005, p.27). Parce que le genre n'est pas reconnu comme un objet spatial à part entière, les géographes encourraient donc le risque de perdre en légitimité. Dans une note de compte-rendu d'ouvrage, Yves Guermond observe que le manuel *Geography and Gender : An Introduction to Feminist Geography*[33] publié en 1984 trace des « *pistes de recherche encore peu développées dans la géographie sociale française ... à tel point que le titre lui-même est intraduisible*» (1985). À se demander si les géographes de langue française « *sont mis sur la touche parce que prisonniers de certains schémas de pensée – rivées à d'autres catégories sociales* » (Piveteau, 1996). Pour Claire Hancock et Francine Barthe-Deloizy, on se heurte à « l'universalisme à la française », « *réticent à admettre l'existence dans la société de groupes spécifiques différant du modèle unique du citoyen dont on refuse de voir à quel point il est réducteur* » (2005, p.5).

« *N'est-ce pas plutôt la construction même de ses méthodes et de ses concepts-clés qui fait de la géographie un « territoire » masculin, dans lequel les femmes peinent à se faire une place ?* » (Hancock, 2005, p.165). La géographie française a longtemps été marquée par le sceau du masculinisme, et ce, dans sa conception même. « L'Homme et la Terre », « l'Homme et le Milieu » sont des binômes classiques auxquels la géographie a longtemps eu recours comme schème structurel de grille d'interprétation du monde social et géographique. L'étude des rapports entre l'homme et le milieu, l'homme et la terre instituait un ordre binaire entre l'avatar masculin et l'élément féminin, ce dernier étant décrit à l'aide d'innombrables métaphores organicistes et analogies puisant dans les formes féminines, justifié par l'objectif d'une production de savoir et de sens (Séchet, 2012, p.99). Ce corps terrestre était dominé, pénétré et dévoilé par le sujet de la connaissance qui tenait un regard soi-disant désincarné, distancié, seul capable d'objectivité scientifique, se confrontant au féminin de la « nature » et de « l'ailleurs » bruts (Hancock, 2005, p.169[34]). Plus récemment, « *c'est qu'y compris parmi ceux des géographes qui défendent l'idée que la géographie décrit des espaces « perçus » ou « vécus »* […] *le biais masculiniste existe également* » (Hancock, 2005, p.169). En effet, « *on pourrait s'étonner car les travaux fondateurs en termes d'espace vécu étaient attentifs aux*

[32] Le genre en tant que thème de recherche a fait une apparition discrète en France dans les années 1980 sous la plume d'historien·nes. Les historiens et les historiennes du genre ont cherché à construire un cadre interprétatif afin de lier l'histoire des femmes à l'histoire de France, notamment dans le cadre du courant de l'histoire des mentalités. Nous pouvons citer les pionnières de l'histoire du genre en France que sont Michelle Perrot et Françoise Thébaud.

[33] Women and Geography Study Group of the IBG, 1984, *Geography and Gender: an Introduction to Feminist Geography*, London, Hutchinson, 160 p.

[34] Dans ses travaux, Claire Hancock évoque la géographie, complice de l'européocentrisme et du colonialisme, parce qu'elle est une science de la conquête et de l'appropriation de l'espace au XIXe et au début du XXe siècle.

femmes et à leurs espaces. Mais c'était largement sur la base d'une naturalisation des différences entre hommes et femmes qui rendait difficile tout regard critique sur la dimension spatiale des rapports sociaux de sexe. » (Séchet, 2012, p.97). Alors que les femmes étaient présentes et observées par les géographes humanistes dans les années 1970 et 1980, elles étaient considérées en complément des hommes et existant par les hommes. En conséquence, les travaux pionniers de Jacqueline Coutras (1987, 1996, 2003) « *n'ont pas reçu toute la considération qu'il méritait, parce qu'il a été perçu par la communauté géographique comme anecdotique, limité, voire corporatiste, en vertu de l'idée qu'un propos n'a de portée vraiment universelle et de valeur scientifique que lorsqu'il traite toute la population* » (Barthe, Hancock, 2005, p.4).

Tandis que la géographie anglophone renouvelle les études sur la distribution inégale des ressources spatiales au prisme du genre, « *penser le genre des territoires n'a rien d'évident* » (Bard, 2004, pp.6-8). Christine Bard suggère que cette difficulté vient peut-être de notre habitude à vivre, femmes et hommes, « ensemble-séparés » (Goffman, 1973)[35], le regard du géographe a sans doute été brouillé par cette habitude de considérer comme norme de vie des deux sexes cette « pseudo-coprésence » à la fois « ensemble et séparés » c'est-à-dire une « co-présence des deux sexes » (Di Méo, 2011). Cette pseudo-coprésence a amené les géographes à regarder les sociétés comme des « *totalités organiques, quasi écologiques, dont les impacts spatialisés traduirait la résultante d'une action collective, sexuellement indistincte* » (*op.cit*., p.3). Par conséquent, à la décharge du géographe, « *la frontière qui matérialise la séparation des sexes est discrète. N'est-elle pas aussi (posons l'hypothèse) indicible, invisible dans notre culture qui fait rimer mixité avec liberté, égalité, fraternité ?* » (Bard, 2002, p.6). Pourtant déjà, dans ses travaux, Jacqueline Coutras se posait la question du genre comme facteur explicatif des inégalités des rapports sociaux et spatiaux, afin de savoir si les divisions sexuées ne sont pas au fondement de l'organisation de l'espace social (1996).

(2) Le genre, objet de connaissance géographique de phénomènes spatiaux

Au début des années 2000, le genre en géographie est en train d'acquérir en France son statut de variable significative mais sans encore avoir atteint le même degré de légitimité que la notion de classe sociale. Le rôle actif de quelques géographes, femmes et hommes, dans l'organisation de colloques[36], lieu d'échanges et de circulation des savoirs, dans la

[35] Cette co-présence des deux sexes est analysée par Ervin Goffman comme « *un type de relation sociale bien particulière, entre ségrégation et indifférenciation, où les femmes et les hommes sont ensembles et séparés* » p.36 in *L'Arrangement des sexes*, 2002, trad. de l'anglais par H. Maury. Paris, Éd. La Dispute, coll. Le genre du monde.

[36] Mars 2002, colloque interdisciplinaire « Femmes et villes » à Tours ; Mars 2004, colloque intitulé « Genre, territoire, développements : quels regards géographiques ? », ENS-LSH Lyon

multiplication des publications sur des thématiques variées[37] ont été l'occasion d'une prise de conscience de la diversité des approches en géographie. Le genre n'est plus une variable d'étude réservée aux « féministes » qui chercheraient à dénoncer les pratiques « masculinistes » des sujets et/ou des chercheurs géographes. Dorénavant, il s'agit de proposer le genre comme étude spatiale des rapports sociaux d'un « groupe minoritaire » au sens politique et culturel du terme, c'est-à-dire interroger les constructions du féminin et du masculin, et, ses déclinaisons homo- et hétérosexuelles, ce qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche géographique (Barthe, Hancock, 2005). Peu à peu, le genre devient donc un objet géographique en tant que « *construit cognitif permettant d'appréhender un phénomène spatial* » (Villeneuve *in* Lévy, Lussault, 2003, p.394) qui interroge l'inégale répartition des dynamiques socio-spatiales entre les sexes. À cet égard, l'évolution du statut épistémologique du genre se lit à travers les définitions données dans les dictionnaires géographiques (Brunet, Ferrat, Théry, 1992 ; Lévy, Lussault, 2003). Brunet participe à l'émergence de ce concept dans la géographie française en le reconnaissant comme nouvel objet géographique porteur de questionnement sur « *l'inégale répartition des genres* » (1992, p.223). Dix ans après, Paul Villeneuve rédige l'article « Genres (Géographie des) » dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p.394-395) où il met en exergue la nécessité d'aborder le genre comme objet géographique permettant de comprendre les dynamiques socio-spatiales par les interactions sexuées. Il aborde également la multiscalairité du concept, opératoire à la fois à l'échelle micro et à l'échelle macro.

Depuis une quinzaine d'années, la géographie française a intégré le questionnement du genre dans ses pratiques de recherche. Le genre est devenu un outil de questionnement qui a renouvelé les approches traditionnelles de la géographie. En 2010, s'est ouvert un colloque international « Masculin Féminin, questions pour la géographie »[38] qui met en lumière la dimension épistémologique du genre. Pour cette première biennale, les communications et les échanges ont dégagé plusieurs pistes de réflexion pour la géographie française, notamment[39] : la profonde remise en question d'une vision essentialiste de la différence des sexes et de ses conséquences dans la construction des savoirs géographiques ; une analyse des arrangements des deux sexes qui s'opère dans l'espace, pris comme un *continuum* de lieux mixtes ou non mixtes, masculins ou féminins, plus ou moins hétéronormatifs et prescriptifs des codes de genre ; une analyse de l'espace en relation avec le genre et au prise d'autres rapports sociaux de domination, ce qui complexifie les relations des individus et des groupes à l'espace. Depuis, ce colloque a initié d'autres biennales portant sur le genre et la géographie (Grenoble en 2012, Angers en 2014, Paris en 2017) démontrant ainsi la vitalité du questionnement des géographes pour la géographie au prisme du genre.

---

[37] Dont les études associant genre et développement que nous ne développerons pas ici. Nous pouvons tout de même citer les recherches d'Hélène Guétat-Bernard portant sur les relations entre les rapports de genre, les constructions spatiales et le développement rural.

[38] Un numéro de la revue *L'Information géographique* intitulé « Masculin/féminin : questions pour la géographie » 2012/2 (vol.76) reprend quelques thèmes et communications de ce colloque.

[39] Nous reprenons les perspectives de recherche présentées par Yves Raibaud, « Introduction : Géographie du genre : ouvertures et digressions », in *Masculin/féminin : questions pour la géographie, L'Information Géographique*, 2012/2, vol.76, pp.7-15

(3) L'espace public, objet d'étude des pratiques dissymétriques entre hommes et femmes

Ces questionnements trouvent un écho favorable dans les travaux portant sur les relations entre l'espace public, en particulier la ville, et le genre (Cattan, 2011 ; Coutras, 1996 ; Denèfle, 2004 ; Di Méo, 2011 ; Gillot, 2005 ; Lieber, 2008 ; Louargant, 2015) car l'espace urbain n'est-il pas « *une projection des rapports sociaux* » (Lefebvre, 1968) de sexe (Kergoat, 2000) ? Longtemps sous la conduite d'une lecture marxiste des espaces, l'attention des géographes s'était focalisée sur la production des inégalités de classe matérialisées dans les espaces urbains, laissant de côté les différences genrées de pratiques et de mobilités urbaines. Or, la question du « droit à la ville » (Lefebvre, 1968), du droit à la centralité et à la participation se pose aussi en termes de genre (Louargant, 2015). En effet, le genre appliqué à la ville fait apparaître un «*espace de vie, espace social, espace vécu, territorialité et urbanité, lieu et territoire* [qui] *s'articulent ainsi les uns aux autres comme les chaînons d'un continuum ; véritable métaphore de la ville* » (Di Méo, 2011, p.63). Les travaux pionniers de Jacqueline Coutras ont démontré que la ville peut être lue comme un espace public où se construit un rapport sexuellement différencié à l'espace public (1987, p.144). Tout autant que les géographes nord-américaines (McKenzie, Rose, 1983 ; Massey, 1984), ses recherches, fondées sur ses propres enquêtes (entretiens et observations), pointent l'existence d'itinéraires urbains sexués différenciés et d'une division sexuée du travail qui se traduit dans les usages de l'espace urbain (1987). Jacqueline Coutras voit dans la division fonctionnelle de la ville moderne, qui disjoint les espaces productifs des banlieues résidentielles, une division sexuelle du travail en termes de temps, d'espaces et de pouvoir. Un espace est ainsi attribué au travail marchand, dévolu prioritairement aux hommes, séparé d'un espace qui affecte les femmes à la sphère familiale. « *L'autonomisation de la proximité du logement et sa transformation en un "quartier" résidentiel dans la ville du XIXe siècle en un "environnement" résidentiel dans l'urbanisme actuel, nous paraît être un dispositif spatial majeur à partir duquel se nouent les dissymétries spatiales sexuées* » (Coutras, 1996, p.38). L'articulation de ces deux dimensions, c'est-à-dire deux espaces-temps distincts, génère une ségrégation spatiale sexuée qui est accentuée par une « *appropriation différenciée et donc d'une maîtrise inégale des possibilités contenues dans l'espace* » que dessine « *cette inscription différentielle des sexes dans la ville* » (Coutras, 1996, p.19). Pour la chercheuse, l'espace public est à la fois un « *cadre physique supportant des pratiques dissymétriques entre les sexes* », « *un objet social traduisant et codifiant des relations spatiales* », enfin, « *porteur de normes, il est aussi un relais idéologique* » (1987, p.144). Ainsi, l'espace public comprend trois dimensions intrinsèquement liées qui agissent sur les rapports socio-spatiaux de sexe et qui induisent une insertion différenciée des sexes dans l'espace urbain. Coutras a posé les jalons d'une réflexion qui cherche à montrer comment « *l'espace contribue à façonner les identités sexuées à travers les modes d'appropriation qu'il autorise, induit, impose ; à travers les reconnaissances sociales que les formes urbaines imposent* » (Coutras, 1996, p.21).

L'espace urbain est, non seulement le support, mais également le produit de la relation entre masculinités et des féminités (Raibaud, 2015). La ville est le reflet des normes de sexe, que « *tout distingue les pratiques féminines et masculines : la façon de faire les courses, l'utilisation des moyens de transport, les heures de fréquentation, les façons de se tenir, de se présenter, les lieux visités, la façon d'investir le logement, les quartiers, les rues, etc.* » (Denèfle, 2004, p.15). Dans un ouvrage devenu référence, *Les Murs invisibles. Femmes, genre et géographie sociale*, (2011) Guy Di Méo marque son désaccord avec Sylvette Denèfle pour qui « *la ville n'y est pour* rien […] Elle *n'est qu'un lieu où s'actualisent les rôles sociaux de sexe. Elle n'est que le miroir des activités sociales*. » (p.13). Au contraire, en décryptant les manières dont 57 Bordelaises se représentent les espaces urbains et les pratiquent au quotidien, Di Méo démontre que « *l'espace social urbain est normatif, il constitue le creuset actif d'attitudes sociales, d'idéologies* […] *de pouvoirs* » (2011, p.5). Dans la lignée des travaux de Coutras, son ouvrage convainc d'appliquer le genre dans les méthodes de recherche parce qu'il « *faut que le genre s'installe en géographie comme la géographie sociale s'est installée dans la géographie* »[40] (2013, p.125), il fait donc évoluer sa propre conception du territoire qui était marquée, jusqu'à présent, « *par un biais masculiniste, prétendument asexué et universalisant* » (*dixit* Claire Hancock à propos des travaux de Guy Di Méo, 2004, p.171). Il analyse ses propres pratiques de chercheur pour prendre de la distance avec une construction masculiniste du sujet de la connaissance en géographie afin d'intégrer le genre dans le faisceau des causalités sociales potentielles de toute réalité géographique ((Di Méo, 2011, p.4). Il démontre ainsi que les femmes construisent et se représentent des territoires urbains spécifiques. Cependant, il revient sur la dichotomie espaces privés – espaces publics (Denèfle, 2004 ; Dussuet 2004) préférant les démarcations, certes incertaines, de l'intérieur et de l'extérieur. Il observe à la fois un « *élargissement représenté de l'espace intérieur* » et un « *recul concomitant de la frontière entre intérieur et* extérieur » (p.71). Parmi les femmes interrogées, rares sont celles qui sont cantonnées à leur intérieur pour des raisons psychologiques et sociales. Au contraire, les entretiens confirment le gain d'autonomie des femmes dans la ville : les femmes ont des pratiques urbaines étendues et intenses sachant exploiter les ressources économiques, culturelles et sociales qu'offre la ville, bien que ces pratiques soient limitées aux « murs invisibles » à ne pas franchir. À travers leurs représentations féminines du beau et du laid, de la propreté et de la saleté de la ville, l'auteur décode les représentations sexuées des lieux et des quartiers de la ville. Ces représentations font ressortir les non-dits, les craintes et les restrictions concernant la libre-circulation des femmes, la nuit ou dans certains lieux bien spécifiques à la ville (Lieber, 2008). Gaëlle Gillot montre que dans d'autres espaces urbains, les femmes constituent bien un groupe social particulier dont leur schème de déplacement est plus complexe que celui des hommes (2005). Effectivement, la géographie amoureuse du Caire est spatialement, socialement et sexuellement ségréguée. Les jeunes femmes désignent le poids du regard de la société sur leurs comportements comme principal facteur de la double vie qu'elles doivent souvent mener, les pratiques amoureuses s'inscrivent alors dans l'espace en fonction du degré d'intimité que les coupes perçoivent de l'espace. Ces comportements spatiaux des couples

[40] Entretien avec Guy Di Méo, « Guy Di Méo, *Les Murs invisibles* », *Annales de géographie*, 2013/1 (n° 689), p. 122-127.

amoureux diffèrent selon leurs appartenances sociales : les couples des couches très occidentalisées ne fréquentent pas les espaces publics ou restent très discrets dans la rue, mais sont très libres dans les cercles privés (cafés et restaurants). C'est l'inverse pour les couches plus modestes où l'on est plus libre en public (lieux ouverts comme les jardins publics, corniche du Nil, ponts).

Néanmoins, les différences spatiales de maintien selon le sexe se lisent dans la dichotomie public-privé encore bien présente malgré une apparente dé-territorialisation des genres qui offrirait un accès égal aux espaces et à leurs ressources quel que soit le sexe. Cette distinction classique entre sphère privée et sphère publique est bâtie sur le genre et permet la reproduction des rapports sociaux de sexe : le slogan emblématique des luttes féministes des années 1970, « le personnel est politique » (ou « le privé est politique) tend à articuler les sphères privée et publique afin de contribuer à une explication des inégalités genrées dans la sphère publique[41]. Dans ce cadre, Annie Dussuet démontre que le travail d'aide à la personne, très majoritairement féminin, enferme les femmes dans des territoires domestiques féminins qui plus est peu rémunéré et aux horaires contraignants. Il y aurait donc des « territoires de genre » dont l'une des causes est le fait que « *l'investissement de l'espace public par les femmes ne s'est pas accompagné d'un mouvement symétrique des hommes vers l'espace privé* » d'où une « *division sexuelle du travail* [qui] *s'accompagne le plus souvent d'une division sexuelle des espaces de réalisation des tâches* » (p.76). Annie Dussuet précise donc que la dialectique espaces privés et espaces publics « *n'est pas simplement topographique* », elle est aussi « *fondatrice de rapports sociaux différenciés* » (p.23). Ces territoires sexués assujettissent les femmes à leur rôle social de prise en charge pour lesquelles elles sont reconnues compétentes puisqu'elles assument les obligations domestiques dans leurs sphères domestiques privées. Par conséquent, comme le montre Ervin Goffman, le passage progressif de certaines qualités « féminines », développées dans le travail domestique au marché a été associé à une sous-estimation de la valeur sociale attachée à ce type de travail. La gratuité du don (au sens de Marcel Mauss) a un coût pour les femmes (1977). « *Dans l'espace public de la modernité se meuvent des individus censément libres, égaux et rationnels dont les relations, fondées sur le modèle du contrat, portent sur des objets. Au contraire, dans l'espace privé se rencontrent des personnes que leurs échanges, inspirés par la logique de don, tendent à lier entre elles* » (Dussuet, *op.cit.*, p.23). Cette confusion des tâches professionnelles et des tâches domestiques tend à dévaloriser le travail de ces femmes, elles restent confinées à la sphère du privé malgré une accession à la sphère publique, c'est-à-dire à l'emploi salarié, rémunéré, en dehors de leur propre espace domestique. Cependant, ne s'agit-il pas là d'une appropriation par défaut, par exclusion de l'espace public (ici espace public professionnel) ? Ne courent-elles pas le risque d'importer des logiques de fonctionnement de l'espace domestique au sein de l'espace public, et simultanément de ne « *pas pouvoir bénéficier des avantages citoyens de la sphère publique, en particulier les principes d'égalité et de liberté* (p.83) ? Cet aspect de l'emploi salarié d'aide à la personne invite donc à revenir sur la distinction entre sphère

[41] Selon la féministe et politologue anglaise, Carol Pateman, « *la dichotomie entre le public et le privé est au centre des écrits et des luttes politiques féministes depuis près de deux siècles ; en dernier ressort, c'est l'enjeu principal du mouvement des femmes* » (p.118) in *The Disorder of Women*, Stanford, Stanford University Press, p. 118-140.

publique et sphère privée. L'auteure évoque alors le terme de « *ghetto domestique reconstitué au sein même de l'espace public* » (p.83), l'espace public est donc un lieu où se pérennise l'ordre social sexué (Coutras, 1996 ; Lieber, 2008) malgré les discours égalitaristes d'apparence[42].

Les analyses de Guy Di Méo constituent donc un tournant épistémologique pour la géographie en France. « *À force de priver le féminin de parole, de façon naïve ou inconsciente, on contribue à entretenir cette vision masculine. Même chose pour le territoire, cette notion que j'ai contribué à façonner : on a là un concept qui se lit au masculin, qui a tendance à écraser les différenciations de sexe et d'ignorer le genre. Je pense que l'on a une responsabilité à ce titre en tant que chercheur et en tant que géographe.*» (2011, p.125). Bien que le genre s'avère alors un facteur explicatif important du rapport spatial à la ville, il convient de ne pas omettre le rôle des autres variables dites de « l'intersectionnalité » qui rendent compte également de la complexité des pratiques et des représentations des territoires. Di Méo relève l'importance d'autres variables tels l'âge, les capitaux socio-économiques, culturels et spatiaux qui rendent compte, à leur façon, des pluralités de ces territoires et de ces territorialités (*op.cit.*, p.315). Par exemple, il évoque l'extension ou l'enfermement des pratiques urbaines selon les effets cumulatifs de déterminants psychologiques, économique et d'éducation (*op.cit.*, p.320). L'auteur conclut qu' « *en combinant approche du genre et géographie sociale, il est donc possible de proposer des méthodes de recherche qui permettent de préciser en quoi les représentations et les pratiques (celles des femmes dans ce cas) contribuent à forger des valeurs, des ambiances, des spatialités … Lesquelles engendrent à leur tour des formes géographiques d'urbanité et d'espaces de vie particulières* » (*op.cit.*, p.319). Du côté de l'aménagement de l'espace, Louargant et Raibaud notent une prise de conscience de la part des acteurs locaux (élus, aménageurs publics, association) de l'occupation inégale des espaces urbains entre femmes et hommes. Raibaud oppose la vision de la ville durable de demain des décideurs publics de la Communauté urbaine de Bordeaux au détriment des femmes. Cette représentation d'hommes de pouvoir révèle une méconnaissance (ou un manque d'intérêt ?) pour les usages féminins de la ville, au risque que « *les bonnes pratiques de la ville durable pourraient bien n'être que de nouveaux habits de la domination masculine* » (Raibaud, 2015, p.46[43]). Louargant fait également le constat d'une « *production masculine de l'urbanité contemporaine* » malgré une rhétorique émancipatrice et la mise en place de politiques publiques de parité de la part des opérateurs publiques de

[42] Le sexisme dans le quotidien urbain a récemment fait l'objet de discussions parlementaires dans le cadre d'une de loi condamnant le harcèlement de rue adopté le 1er août 2018. Marylène Lieber note tout de même que les interpellations et les sifflements sont des « *rappels à l'ordre sexué* » de positionnement des femmes dans l'espace public, ayant pour conséquence de provoquer une menace sexuée et donc une peur sexuée discriminante dans l'espace public (2008). Pendant la célébration de la victoire de l'équipe de France, plusieurs femmes ont fait part d'agressions sexuelles en pleine rue, la liesse populaire autorisant l'exubérance de comportements machistes (Raibaud Y., 2018, 17 juil., « Une victoire au foot, c'est aussi un moment où les hommes réaffirment des valeurs virilistes », *Libération*.)
En ligne [https://www.liberation.fr/france/2018/07/17/une-victoire-au-foot-c-est-aussi-le-moment-ou-les-hommes-reaffirment-des-valeurs-virilistes_1667058]

[43] Les notes personnelles de Yves Raibaud sur le comportement des hommes dans les séances plénières du Grenelle des mobilités pour la Communauté Urbaine de Bordeaux (2012) illustrent le manque de considération pour la prise de parole des femmes de l'assemblée, et plus largement, leurs usages de la ville.

l'agglomération grenobloise (2015). Le territoire est alors au cœur de la réflexion de cette distribution des ressources du territoire, cependant le concept de territoire était jusque là peu présent dans les études de genre (Di Méo, 2011).

L'espace est à la fois support des relations sociales genrées et production de rapports sociaux de genre, dont la domination masculine hétérosexuée a longtemps (en France) prévalu comme normes et valeurs de société. Jusqu'à présent, nous avons évoqué les relations hétéronormées hommes/femmes. Or il convient de récuser une dichotomie simpliste qui divise l'espace urbain selon les pratiques des femmes et des hommes. La domination masculine à caractère hétérosexuel est perçue comme hétéronormative, c'est-à-dire faisant la promotion de l'hétérosexualité comme modèle normatif de référence en matière de comportement sexuel (Horincq, 2004). Cette hétéronormativité impose une domination de l'homme hétérosexuel face aux « Autres » (femmes, gays, lesbiennes, bisexuels, transgenre) partageant comme point commun « l'exclusion ordinaire dans la ville » (Hancock, 2011) et tend à hiérarchiser les statuts des individus jusqu'à leur « invisibilisation » dans l'espace public. Or le genre en géographie ne peut se restreindre à l'étude des relations hétéronormées de la société, ce qui reviendrait à ne reconnaître comme acteurs spatiaux qu'une partie des individus. Même si la géographie des sexualités ne fait pas partie de notre corpus d'enquête, elle enrichit toutefois la notion d'espace public et le concept de territoire, elle ouvre de nouvelles perspectives de recherche et de politiques publiques.

« *La création de territoires homosexuels dans les trente dernières années modifie-t-elle le genre des territoires ?* » (Bard, 2004, p.10). Le genre appréhende un rapport à la ville et aux territoires singuliers (LGBT p.101 di méo dans intro à la géo sociale), qui sont étudiés par la géographie des sexualités. Emmanuel Jaurand étudie l'appropriation de fragments d'espaces publics et les pratiques spatiales des homosexuels et la façon dont, par leurs pratiques, ils construisent des territorialités homosexuelles masculines. Des lieux comme certains secteurs de plage sont des territoires à la fois d'homosociabilité et de retranchement où la communauté homosexuelle développe ses pratiques, ses normes, et joue le rôle d'acteur spatial (2005, p.72). Or, cette construction de micro-territoires d'échanges, de dragues et de relations sexuelles dans l'espace public, relève exclusivement d'un entre-soi de genre masculin, ce qui contraste avec l'inexistence de lieu de sexualité spécifiquement lesbien des espaces publics (Cattan, Clerval, 2011 ; Cattan et Leroy, 2016). La visibilité des lesbiennes dans les espaces publics est moindre que celles des gays. Anne Clerval et Nadine Cattan analysent les territorialités lesbiennes dans l'espace parisien et constatent de la fragilité de la construction de leurs territoires parce que « *l'hégémonie masculine sur le Marais homosexuel pousse les lesbiennes à rester sur ses marges* ». La faiblesse et le repli des lieux lesbiens ont poussé les lesbiennes à développer d'autres stratégies spatiales de rencontres et d'échanges basées sur l'éphémère et la variété des lieux. Le contraste des formes d'appropriation homosexuelle de l'espace public renvoie à une dissymétrie de genre dans le rapport des uns et des autres à l'espace public (Jaurand, p.48). Ainsi à la suite de la question (que nous avons cité quelques lignes au-dessus), à savoir « *La création de territoires homosexuels dans les trente dernières années modifie-t-elle le genre des territoires ?* », Christine Bard constate immédiatement « *Sans doute pas, si l'on prend la mesure de la différence de la différence liée*

au genre entre gays et lesbiennes en matière d'occupation d'espace. » Les lesbiennes sont doublement discriminées comme femmes et comme homosexuelles, « *la sexualité et le genre se croisent pour exclure les femmes des espaces publics de loisirs* […] *hétéro-patriarcat et homo-patriarcat se combinent dans un jeu de pouvoir dialectique empêchant l'appropriation par les femmes lesbiennes de cet espace homosexuel*. » Jacqueline Coutras a souligné le caractère masculin de la rue (1996) alors que les femmes, commandées par un sentiment de vulnérabilité, développent des stratégies d'évitement (Lieber, 2008 ; Di Méo, 2011). Ces comportements spatiaux, de l'ordre de la transgression et de l'appropriation sauvage pour les homosexuels, de l'ordre de l'éphémère, de l'évitement et du contournement pour les lesbiennes, renvoient à des schèmes structurels de l'intériorisation de normes liées au genre. Bien que l'espace public matérialise le patriarcat et l'hétéronormativité, les homosexuels transgressent les limites spatiales normatives, les transforment, et fragmentent l'espace public en territorialités sexualisées (Hancock, 2014). Cependant, la mobilité des individus passant d'un micro-territoire sexualisé à un espace public (jardins, parcs, plages) suggère des stratégies spatiales fluides et hybrides permettant de se ménager une place dans l'espace urbain (Jones, 2010). Cela revient donc à concevoir que le temporaire et le mouvement même participe à la définition même d'un lieu (Cattan, 2014). Il s'agit alors de prendre en compte de l'affect et de l'émotion pour comprendre la construction d'identités spatiales « *dans une approche relationnelle qui définit le soi par les relations avec les autres, avec les évènements et les objets, que ces derniers soient présents dans l'environnement proche ou bien localisés dans un ailleurs plus lointain ou étant intervenus à un autre moment* » (Cattan, 2014, p.49). Dans cette perspective, les métaphores spatiales de l'île et de l'archipel ont été mobilisées pour qualifier la fluidité des comportements spatiaux vers et dans les lieux de divertissement nocturnes gay et lesbien (Cattan, Vanolo, 2013). Par conséquent, la mobilité devient une dimension structurante de la vie sociale et hybride les catégories spatiales et sociales.

Les espaces enregistrent bel et bien ces différenciations sexuées qui fondent les systèmes sociaux, les mobilités s'en trouvent donc également revisitées au prisme du genre. Jacqueline Coutras lie la maîtrise des distances au maintien des inégalités spatiales sexuées (1993, 1996). La géographe remarque que la ville fonctionnelle, constituée d'espaces aux fonctions interdépendantes, nécessite l'existence de réseaux de transport denses, rapides et étendues afin d'en assurer le fonctionnement et l'évolution de la ville moderne. Cette évolution des modes de déplacements a entraîné une évolution des modes de vie des individus pour qui « *les possibilités de déplacement, en levant les servitudes imposées par la distance, ont fait voler en éclats l'espace quotidien* » (Coutras, 1996, p.40). La mobilité en tant que compétence spatiale d'accès aux ressources urbaines devient une « *ligne de partage* […] *entre ceux qui en tirent profit et ceux qui en sont victimes* » (*op.cit.*, p.41). Cette « dimension cachée » de l'espace contribue à façonner les asymétries spatiales sexuées. La littérature sur les migrations internationales a mis en évidence le caractère sexué des flux migratoires ainsi que le rôle spécifique des femmes. Le contexte de mondialisation et d'accélération des flux migratoires a entraîné des comportements et des pratiques de mobilités complexes qu'il convient de décrypter. En étudiant les femmes sri-lankaises employées de maison à Beyrouth, Nadine Cattan propose une lecture géographique de la visibilité des pratiques spatiales et des mobilités d'une population en position de minorité (2012). La géographe renouvelle les

notions de lieu et de territoire parce qu'elle observe que les pratiques spatiales des Sri-Lankaises hybrident les territoires qu'elles fréquentent et qu'elles traversent, l'exemple du quartier de Dora est emblématique d'une appropriation d'un lieu carrefour d'échanges où ces femmes se sont appropriées ce lieu comme symbole de sociabilité, ou encore, les plages, les restaurants, les clubs sont des espaces de loisirs hyper-centraux pour la population libanaise que les Sri-Lankaises côtoient dans le cadre professionnel (accompagnement des enfants). Ces espaces sont des territoires de visibilité où ces femmes se créent leurs propres territorialités en combinant activités professionnelles, activités de loisirs et de rencontres. Par leurs pratiques de sociabilités, elles hybrident les territoires qu'elles traversent et qu'elles investissent. Par conséquent, les mobilités sont des vecteurs de production sociale et spatiale (2012, p.59), Nadine Cattan nous invite à repenser la notion de lieu en termes de processus, qui est « *une re-conceptualisation du lieu en termes d'espace-temps basé sur la prise en compte des interrelations sociales à toutes les échelles* » (2012, p.68). Le lieu est donc appréhendé comme un processus en continuelle recomposition parce qu'il se définit comme un espace-temps articulé de réseaux sociaux où les identités des lieux sont multiples, non figées, construites dans leurs interconnexions avec l'altérité (Massey, 1994). La géographe évoque alors le terme de « trans-territoire » qui intègre « *la non-fixité des lieux et leur dilution ou fluidification* » (2012, p.69) au sein des territorialités d'une population en position de minorité parce que « *entre visibilité et invisibilité, entre contrainte et liberté, entre marginalisation et domination* » (*ibid*.), leur position dans les espaces publics, leurs mobilités et leurs pratiques hybrident les territoires. L'auteure conceptualise le lieu en terme « d'*espace-temps basé sur la prise en compte des interrelations sociales à toutes les échelles qui vont de l'échelle du corps et de la maison à celles des espaces nationaux et mondiaux* » (2014, p.49). Cela pose alors la question de la « capacité d'agir » (*agency*) des femmes migrantes pour penser à leurs trajectoires sociales et spatiales à multiples échelles. L'expérience de la mobilité transforme ces espaces traversés et vécus en « espace de subjectivation » (Hancock) et met au cœur de l'approche féministe le processus d'autonomisation de ces femmes[44].

Pour conclure, ce renouvellement des thématiques de recherche géographique au prisme du genre amène les géographes à questionner les concepts traditionnels de la géographie, notamment l'espace, le territoire, les mobilités, l'échelle. Les différenciations genrées des comportements, des pratiques et des usages de l'espace questionnent la sexuation de l'espace et les inégalités qui en découlent (Doan, 2010). Elles ouvrent de nouveaux champs d'étude sur les identités, les appropriations spatiales et le rapport à l'espace, entre contrainte et liberté, entre dépendance et autonomie. Ces questionnements nous intéressent plus particulièrement concernant le public de notre enquête, les adolescent.e.s de 13-14 ans dans leurs espaces du quotidien. Quelle est la dimension genrée de l'appropriation de leur territoire ? Dans quelle mesure le genre fragmente-t-il l'appropriation de l'espace ?

[44] Nous n'aborderons pas ici les apports des théories plutôt structuralistes ou à tendance post-structuraliste qui voient soit les coûts sociaux de la mobilité spatiale pour les femmes soit les effets positifs des migrations en termes de construction de subjectivités féminines (dans le sens où la femme migrante de sa propre condition et des ressources féminines dont elle dispose dans le cadre de l'expérience migratoire).

Chapitre 2 – De l'assignation à l'appropriation des espaces du quotidien chez les collégien.ne.s : entre appropriation et mise en configuration spatiale

Dans son ouvrage, *La Vie quotidienne dans le monde moderne* (1968), Henri Lefebvre observait les mutations de la quotidienneté des individus qui s'éloignaient du territoire familier (domicile familial), autrefois structure socio-spatiale élémentaire, pour s'insérer dans des réseaux sociaux éclatés (travail, loisirs, famille). Ces faits de la vie contemporaine sont également étudiés par des chercheurs pour qui l'accroissement des faits de mobilité redéfinit les territoires de vie (Cailly, Dodier, 2007; Lussault, 2015 ; Piolle 1990; Stock 2006, 2015; Vanier 2009). Ils proposent de nouvelles grilles de lecture des rapports socio-spatiaux en redéfinissant le rôle de la mobilité dans la construction des territoires. Le foisonnement des recherches sur le concept de l'habiter nous est alors utile pour étudier les territorialités des jeunes comme « *une pratique liée à une mémorisation des lieux de vie et de relation ainsi que de leur investissement affectif différentiel* » (Piolle, 1991, p.355). Cependant, cette notion de l'habiter chez les adolescent.e.s comporte-t-elle des appropriations spatiales sexuées ? De quelle manière les jeunes pratiquent-ils les différents lieux qu'ils « habitent » ? Notre objet de recherche est de nous interroger sur les façons dont les adolescent.e.s entretiennent des relations avec une « portion de l'espace » (Raffestin, 1980) qui se charge de sens et acquiert une capacité identificatoire dès lors que les individus les pratiquent et se les approprient. Or, l'appropriation de « portion de l'espace » est différenciée selon le sexe (Cattan 2012, 2014 ; Di Méo, 2011 ; Hancock) du fait des injonctions sociales et/ou d'une intériorisation des normes sexuées.

Tout d'abord, nous nous intéressons à un groupe social générationnel particulier, les adolescent.e.s, ce qui nécessite d'observer les effets d'échelle sur l'organisation socio-spatiale des territoires de vie adolescents et leurs pratiques spatiales. L'emboîtement des temporalités et des lieux questionne les modes d'habiter des jeunes et leurs mobilités comme enjeux identitaires de cette catégorie d'âge. Nous observerons donc les spatialités des adolescent.e.s, l'émergence d'une territorialité singulière et les effets de lieu dans la construction identitaire.

I. L'être adolescent spatial : une expérience vécue faite d'appropriation et de démarquage spatial

La question du rapport que les adolescent.e.s entretiennent avec l'espace pose un débat sur les significations que les géographes donnent aux territoires et aux espaces. Pour cela, nous resterons dans le cadre d'une discussion concernant les espaces et les territoires « produits par le bas » (Séchet, 2009) pour centrer notre propos autour des territorialités quotidiennes des adolescent.e.s. Ceci étant dit, quelles démarches devons-nous appliquer à notre objet d'étude pour observer les cheminements ordinaires des individus et ainsi rendre compte de la production de territoire ? Ces cheminements ordinaires ne produisent-ils pas un rapport à l'espace particulier selon les lieux et les acteurs ? Les adolescent.e.s s'approprient des lieux attractifs pouvant aller jusqu'à l'aménagement d'un territoire adolescent, intime (chambre) ou collectif (terrain de sport, lieux de cour de récréation). Au contraire, certains lieux sont répulsifs (absence des adolescent.e.s dans les couloirs de l'administration des établissements scolaires).

Définir le territoire des jeunes comme appropriation et démarquage spatial (Frémont et al., 1984) nous permet d'aborder la notion d'expérience vécue des espaces et des lieux pratiqués des adolescent.e.s. Le territoire englobe, lorsqu'il s'agit des jeunes en particulier, les espaces de vie dont la définition communément admise correspond à un ensemble de lieux en relation avec un individu à un moment de son existence. La notion d'espace de vie renvoie à « *l'espace fréquenté par chacun de nous, avec ses lieux attractifs, ses nœuds autour desquels se construit l'existence individuelle: le logis, la maison, les lieux de travail et de loisir...* » (Di Méo, 1991, p.362). Cet « espace concret du quotidien » « *se confond, pour chaque individu, avec l'aire de ses pratiques spatiales* » (*ibid.*). Il ne saurait donc être réduit au lieu de résidence des adolescent.e.s car « *là où quelque chose se trouve ou/et se passe* » (« Lieu », Lévy, Lussault, 2003, p.555) suppose une pratique de ces lieux plus ou moins régulière, plus ou moins routinière. Cette définition nous permet d'entrevoir les espaces que nous devons particulièrement étudier : le lieu de résidence, l'école, les lieux de pratique de loisir (encadré et non encadré), l'espace numérique. Ces espaces de vie seront étudiés au prisme des logiques d'appropriation spatiale sexuée des adolescent.e.s. Autrement dit, nous observerons la construction des territorialités quotidiennes des adolescents et des adolescentes au sein et avec ces espaces de vie, pour reprendre l'expression de « faire avec l'espace » (Stock, 2015).

Pensons par exemple au collège en tant qu'espace de vie où se côtoient différents groupes générationnels et sociaux. Cet espace social est constitué d'une multitude de lieux, certains extrêmement fréquentés par les élèves (couloirs, cour de récréation) et d'autres absents de leur parcours routiniers (administration) à tel point que l'on peut se demander si les enseignant.e.s et les élèves pratiquent les mêmes établissements scolaires. Nous observons également la présence de micro-territoires spécifiques ayant des critères d'appartenance précis (niveau de classe, classe, garçon/fille, cercle d'amis). Cette fragmentation spatiale des espaces de vie selon les expériences vécues des lieux permet d'avoir une lecture plus fine des logiques

d'appropriation et de segmentation des espaces par les adolescent.e.s. L'implication territoriale de la jeunesse peut se lire dans l'appropriation de lieux (lieux devenant des « squats » étudiés par Kokoreff) constitutive de la fabrication de territoires, quelle que soit l'échelle. Les jeunes agencent leurs positions spatiales, ils deviennent des acteurs spatiaux en (ré)interprétant l'usage de pôles, de nœuds de communication, d'angles morts des espaces sociaux afin d'en faire une appropriation singulière. Il nous faut donc intégrer les rapports sociaux à l'étude du territoire du quotidien. Les adolescent.e.s ne sont pas absents de ces espaces sociaux qu'ils intègrent dans des systèmes de relations (parenté, sociabilité) et des rapports spatiaux qui varient selon les lieux, les motivations individuelles, les trajectoires et les déplacements. Le centre commercial, le quartier, le centre-ville, les espaces de loisirs sont fréquentés parce qu'ils constituent des espaces sociaux, c'est-à-dire, « *par leur situation dans l'espace, par leur valeur marchande, du fait de leur coût d'accès et des commodités qu'ils offrent, en raison de leur agencement et des appréciations esthétiques qu'ils suscitent, par l'effet de distinction qui en découle », ils fonctionnent comme « des signes sociaux* » (Di Méo, 2005, p.80). Cependant l'espace social en tant que « ensemble des interrelations sociales spatialisées » (Frémont) n'est pas suffisant pour traiter des usages culturels que l'individu fait de cet espace social[45].

1. Une territorialité en construction

Les multiples rapports aux temps et à l'espace des adolescent.e.s posent alors la question des relations entre les échelles d'analyse. Qu'il s'agisse de micro-territoires (bancs, table de tennis de table, abribus, chambre), de méso-territoires (foyer, salle de sport) ou de lieux tels que le collège, le lycée, le domicile (comprenant le jardin), ces lieux pratiqués forment un espace vécu qui est marqué par les positions de l'adolescent.e en tant qu'acteur et actrice de leur espace en construction. Ces micro- et méso-territoires s'articulent au sein d'un réseau subjectif (dans le sens où chaque espace de vie est singulier) plus ou moins continu de lieux dont la mobilité détermine le degré d'autonomie spatiale de l'adolescent.e. Cette continuité spatiale répond à l'éclatement des lieux fréquentés (Terrhabmobile, 2013) et les mobilités assurent l'agencement entre les différents lieux. Les adolescent.e.s construisent leur propre expérience de l'espace dont les logiques d'action sont à la fois subjectives et intégrées à un ensemble social plus large. Bien qu'il s'agisse d'analyse de vie d'individus, la spatialité du quotidien de l'individu révèle l'emboîtement de l'échelle micro-individuelle à la diversité des échelles du territoire du quotidien.

Cette territorialisation de la vie adolescente est transcalaire, c'est-à-dire qu'elle se perçoit et se vit sur plusieurs échelles à la fois (Bailly), dont les mobilités constituent les connexions. S'y emboîte un réseau de sociabilité plus complexe qui tend à privilégier la

[45] D'après, Gui Di Méo « *L'espace social qualifie des lieux de la biosphère reliés entre eux par l'entrelacs des rapports sociaux et spatiaux caractéristiques des groupes humains qui les occupent, les produisent ou simplement les convoitent* ». (1999, p.76)

socialisation horizontale au profit du temps passé dans la sphère familiale, ce qui suppose alors d'adopter des stratégies d'organisation pour faire coïncider les moments de sociabilité dans des lieux prédéfinis avec les pairs. Les rendez-vous donnés par sms entre copains pour se retrouver à jouer aux jeux vidéo en réseau (*GTA* a très souvent été cité dans les entretiens) illustrent ce moment de sociabilité entre pairs dans un espace vituel depuis sa chambre. Nous nous éloignons alors du territoire en tant qu' « *espace à métrique topographique* » (Lévy, 2003, p.907) pour privilégier la définition du territoire comme un « effet des réseaux » parce que le fonctionnement des réseaux de sociabilité des adolescent.e.s est particulièrement intense dans le quotidien et le week-end, qu'il s'agisse de relations sociales virtuelles (à travers le numérique) ou réelles dans des lieux matériels (à l'école, chez soi, chez des amis, dans les espaces publics, dans les lieux de loisirs…) tout en maintenant de forts liens familiaux, constitutifs des trajectoires individuelles. Cette intensité des réseaux de sociabilité produit la socialisation adolescente en tant que mise en réseaux relationnels d'acteurs juvéniles. Cette notion de réseaux permet d'étudier les spatialités complexes de ces adolescent.e.s, puisqu'ils se déplacent et ils investissent des « espaces relationnels spécifiques » parfois « poreux et instables » (Balleys, 2015). L'organisation spatiale des pratiques sociales adolescentes est agencée dans un réseau de lieux fonctionnels (école du fait de la scolarité obligatoire), de lieux intimes (un voire de plusieurs lieux de domicile) ou extimes (des lieux de loisirs informels ou encadrés). Chacun de ces lieux s'articulent par les mobilités et par les réseaux sociaux (famille, pairs, adultes référents) poreux qui se croisent et s'entrecroisent selon les raisons d'agir et les justifications des jeunes.

Le territoire du quotidien, comme forme d'appropriation spatiale du fait de pratiques routinières et d'usages quotidiens de l'espace, ne peut nous satisfaire car d'une part, cette entité territoriale à l'âge de l'adolescence ne constitue pas un ensemble spatial homogène (SCALAB, 2004), d'autre part, le quotidien est construit de traversées, de courtes sédentarités, ce qui ne permet pas de « *faire sien un espace* […] *faute d'épaisseur historique suffisante* » (Cailly, 2009, p.155). Au contraire, la mise en réseau par les acteurs juvéniles de lieux affecte l'appropriation d'un espace. Celle-ci peut être volontaire, exclusive, ou bien au contraire temporaire, accidentelle, voire rejetée. Le rapport qu'entretiennent les adolescent.e.s avec les espaces est lui-même influencé par l'identité des lieux. En tant que condition de l'expérience humaine, « *les humains vivent leurs existences dans un lieu et ainsi développent un sens d'être dans un lieu et hors d'un lieu* » (Entrikin, 2003, p.557). La connexion entre le lieu et l'individu fait partie des recherches sur l'identité spatiale car « *l'expérience individuelle ou collective d'un milieu commun permet et limite les actions, offrent les références de la mémoire, et, est essentielle pour comprendre les diversités des modalités d'appartenance humaines à l'espace* » (op.cit. p.558). Mais cette expérience du lieu peut créer des tensions et des ambiguïtés d'usages du lieu par un groupe social en particulier, les adolescent.e.s. Ainsi, les finalités des lieux (fonctionnelles, de loisirs) prédisposent un lieu à un usage spécifique, mais cet usage est aléatoire, il peut être détourné, temporaire, en fonction de la valeur et de l'intérêt que le groupe social accorde à ce lieu. Par exemple, les lieux de transit (gare routière, abri bus) créent des nœuds de communication où se retrouvent les jeunes, ils en deviennent temporairement « habitants » (Guillemot, 2015, p.123) en s'appropriant un micro-territoire dans le but d' « être-ensemble » ou de « traîner ». Cette

courte sédentarité chargée de valeur émotionnelle et sociale transforme le lieu de transit comme un lieu de construction d'autonomie relationnelle. Au contraire, certains lieux scolaires comme le CDI au collège peuvent être des lieux à éviter selon l'intérêt que les adolescent.e.s lui portent mais l'usage obligatoire (activités scolaires) en fait une appropriation contrainte, parfois détourné par les comportements d'élèves qui manifestent ainsi leur manque d'intérêt qu'ils portent pour ce lieu. Par conséquent, l'identité même d'un lieu implique des stratégies de la part des adolescent.e.s en vue de se l'approprier : certains bancs, certaines tables, dans les cours de récréation, les casiers « des 3èmes » sous le préau sont des lieux fonctionnels (repos) transformés par l'usage des adolescent.e.s (lieu de regroupement et de reconnaissance entre pairs) et assignent une identité aux individus exploitant ces lieux (groupe des « populaires », groupe d'élèves de 3ème , groupe d'élèves de 4ème, les « segpa[46] », etc.). Ces implications territoriales des adolescent.e.s sont à placer dans le cadre d'un processus de construction « d'espaces relationnels spécifiques » (Balleys, 2015) dans une logique d'acquisition d'autonomie spatiale et relationnelle. Ainsi, de par les usages divers des espaces, des investissements plus ou moins temporaires des lieux, des modes de sociabilité des groupes, les adolescent.e.s se déplacent au sein d'un « archipel quotidien » (Cailly, 2009). « *Dans ce contexte, les grappes de lieux, qui correspondent grossièrement aux différentes sphères de la vie quotidienne, constituent le cadre matériel et symbolique auquel s'accrochent, et avec lequel évoluent, les différentes facettes de son* [de l'individu] *identité. Elles forment les soubassements d'une spatialité composite dont l'articulation réticulaire assure l'unité* » (Cailly, 2009, p.153-154).

Les espaces de vie sont agencés par les acteurs eux-mêmes, les adolescent.e.s, au sein d'un territoire plus large et aménagé qui comprend en son sein les déplacements (quotidiens, occasionnels ou exceptionnels). L'adolescent.e est donc un acteur spatial : appartenant à une catégorie d'âge, reconnue pour la particularité des comportements et des normes de sociabilité, il influence son environnement immédiat, notamment les espaces de vie avec lesquels il est constamment en rapport. Dans ce cadre, « le déplacement ne constitue pas une rupture dans l'espace-temps du quotidien mais un élément de continuité dans le rapport des individus à l'espace, producteur de territorialité » (Terrhabmobile, 2013). Ces territoires sont alors interprétés comme la condition spatiale de l'existence (Entrikin, 2003) et de la production des rapports sociaux. Nous comprenons donc que la notion de territoire introduit celle des acteurs, en tant qu'acteur-individu[47] et leur logique d'action (Keerle, Séchet, 2007). Les adolescent.e.s agissent sur l'espace à travers leurs pratiques quotidiennes ou occasionnelles, leurs réseaux de sociabilité, leurs déplacements et les systèmes de représentation qu'ils projettent sur l'espace. Cependant, sans minorer la capacité d'actions d'un adolescent.e. sur un territoire, celui-ci est aménagé et influence, voir conditionne l'organisation socio-spatiale des familles et des jeunes (répartition des établissements

[46] Dans les collèges visités, les « segpa » était un terme utilisé par les interviewé.e.s et qui renvoyait implicitement à une connotation négative de ces élèves.

[47] Régis Keerle et Raymonde Séchet font la distinction entre *« l'acteur-individu pour qui le territoire est support de sa territorialité et l'acteur-aménageur-politique détenteur d'un mandat ou chargé d'une mission pour intervenir sur un territoire de projet* » (2007, p.12)

scolaires, arrêts et trajets des bus scolaires, bus de ville, tram). L'effet de lieu reste un facteur essentiel de compréhension des expériences spatiales juvéniles.

Les adolescent.e.s sont des acteurs ou agents territorialisés en tant qu'ils participent de façon intentionnelle à un processus ayant des implications territoriales (Gumuchian *et al.*, 2003) en (ré)interprétant l'usage de pôles, de nœuds de communication, d'angles morts, de lieux des espaces sociaux afin d'en faire une appropriation singulière. Cet usage par un groupe ou par des individus de portions de l'espace social peut être interprété comme une des caractéristiques d'utilisation de l'espace par un groupe social donné étudié dans sa globalité. Par conséquent,

> même si on ne peut négliger que la contrainte de distance pèse sur la constitution de réseaux, au-delà d'une certaine taille d'agglomération, ce n'est pas en général la proximité géographique de résidence qui construit le groupe, mais une proximité de goûts, de pratiques communes qui doivent être vécues dans un même lieu et au même moment: on choisit un projet commun à réaliser ensemble et on privilégie pour ce faire ceux qui n'habitent pas trop loin; on ne constitue pas un groupe simplement avec les gens qui résident à côté. (Piolle, 1991, p.352)

La distance prend alors un tout autre sens lorsque l'on étudie sa dimension sociale et culturelle de « *franchissement de limites signifiantes* » puisque « *l'absence de distance géographique ne supprime pas l'effet de limite ainsi que la rupture sur l'ici et l'ouverture sur l'ailleurs* » (Piolle, 1990, p.151). Nous pouvons définir « l'ailleurs » à l'adolescence comme à la fois rupture, voire rejet de l'identité de l'enfance, et ouverture vers une identité adolescente. La chambre individuelle à l'adolescence ne prend-elle pas tout son sens comme « l'ailleurs » dont la porte fermée marque spatialement la rupture avec la relation parentale tandis que simultanément s'ouvre un ailleurs de relations de sociabilité numérique. Cette ré-appropriation d'un lieu familier tire sa légitimité de la volonté de se différencier des autres membres de la famille ou d'un soi-même qui rappelle l'enfance (lorsque la porte ouverte de la chambre restait constamment ouverte pour ne pas être séparé du flot continu des bruits de la maison). Il s'agit donc d'une construction de territoire à l'échelle micro-individuelle. Ces limites sont porteuses de sens pour les individus concernés car elles agissent en tant que séparation entre le foyer commun et le lieu d'expression individuelle. Les franchir, c'est entrer ou sortir d'une portion d'espace (Raffestin, 1980) investie par l'adolescent.e, quelle que soit la contiguïté géographique des lieux. Enfin, cette chambre marque l'individualisation de l'espace domestique, qui instaure de nouvelles relations parents-enfants en redéfinissant la chambre comme un lieu de spécialisation et de support des nouveaux médias électroniques (console de jeux, télévision, ordinateur, tablette, téléphone portable). Cette chambre appartient donc à l'archipel de réseaux que constitue le territoire du quotidien.

Ainsi, l'espace de vie des adolescent.e.s peut être comparé à « un chapelet des situations » constitué de situations ordinaires, occasionnelles ou rituelles qui égrène les trajectoires individuelles de chaque individu, et, qui redéfinit à chaque instant, évènement ou accident, l'emboîtement, l'ajustement individu/société/espace (Michel Agier, 1999). Ce « chapelet des situations » fait de l'adolescent et de l'adolescente les acteurs de leur

expérience sociale (Dubet, 1994), acquise au fur et à mesure du quotidien à travers les pratiques routinières et à travers l'héritage familial. L'expérience est donc une façon de construire son quotidien, de l'expérimenter et de le maîtriser dans une certaine mesure. François Dubet définit l'expérience sociale « comme *une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité* » (Dubet, 1994, p.105). L'adolescent en tant que sujet se trouve en tension, pris entre différentes logiques d'action, qui peuvent être décalées en fonction de ce qu'il perçoit du réel et de ses représentations de lui-même. Le concept d'espace vécu correspond alors à notre objet d'étude parce qu'il comprend à la fois l'espace de vie (l'espace des pratiques quotidiennes) et l'espace social, en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire.

2. Être mobile à l'adolescence, faire l'expérience des lieux

(1) Une expérience vécue des lieux

Ces questions renvoient à l'expérience vécue des lieux, c'est-à-dire la dimension subjective de l'environnement de chacun tel qu'il en fait l'expérience (« la géographicité » selon Éric Dardel, 1952). Cette expérience vécue est subjective, différente à chacun selon les représentations symboliques et les trajectoires personnelles. Cette expérience vécue multipliée par la masse d'individus qui pratiquent l'espace de la même façon fabrique des territoires, qui en retour, sont vecteurs d'identification et d'appropriation. Au début des années 1970, Armand Frémont propose une nouvelle approche de la géographie en utilisant l' « espace vécu » pour appréhender la région comme un objet perçu par les hommes qui y vivent :

> L'étude de l'espace vécu ne saurait être limitée à l'analyse des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe, au territoire, à l'espace de vie. Elle doit aussi intégrer toute la charge des valeurs qui se projettent des hommes aux lieux et des lieux aux hommes. L'espace vécu est un réfléchi. Il faut prendre en compte dans les dissociations de l'espace, tous les clivages de la vie et de la société. (Frémont 1974, p. 233)

L'espace est fait de représentations et de perceptions, il est subjectif. Autrement dit, les adolescent.e.s ne vivent pas dans leurs territoires du quotidien tel qu'il est mais tel qu'ils le voient. Ils sont donc des acteurs spatiaux, qui se comportent selon leur représentation de l'espace. Gui Di Méo définit le concept d'espace vécu ainsi :

> Le concept d'espace vécu exprime […] la relation existentielle, forcément subjective, que l'individu socialisé, seul ou collectivement, établit avec la terre et avec ses lieux. Il s'imprègne de valeurs culturelles reflétant pour chacun l'appartenance à un groupe localisé. Sa connaissance passe par l'écoute des acteurs, par la prise en compte de leurs

pratiques, de leurs représentations et de leurs imaginaires spatiaux. (Di Méo, 1999, p.76)

Nous nous intéressons donc à l'expérience vécue des adolescent.e.s qui, par leurs actes, leurs mobilités, leurs corporalités, produisent une diversité de territorialités. Le lieu de résidence ne constitue plus l'unique structuration socio-spatiale car les loisirs et les sociabilités amicales « *situent le centre – ou un des centres – de la vie des jeunes hors de la famille* » (Piolle 1990, p.150). Effectivement, le centre commercial, le quartier, le centre-ville, les espaces de loisirs, les espaces de chalandise sont fréquentés parce qu'ils constituent des espaces sociaux, c'est-à-dire, « *par leur situation dans l'espace, par leur valeur marchande, du fait de leur coût d'accès et des commodités qu'ils offrent, en raison de leur agencement et des appréciations esthétiques qu'ils suscitent, par l'effet de distinction qui en découle »,* ils fonctionnent comme *« des signes sociaux* » (Di Méo, 2005, p.80) qui peuvent être également appropriés par des adolescent.e.s de façon temporaire comme espace secondaire (parce que non permanent dans la durée) de leur identité territoriale. Par conséquent, les adolescent.e.s ne sont pas absents de ces espaces sociaux qu'ils intègrent selon des systèmes de relations (parenté, sociabilité, institution scolaire) et des rapports spatiaux qui varient selon les lieux, les motivations individuelles, les trajectoires et les déplacements.

Cela nous amène à aborder la spatialité en tant qu'« *expérience individuelle et sociale qui engage la personne, son corps, ses capacités, ses sens, et la met à l'épreuve de l'espace, qui est à considérer comme un environnement de l'action* » (Lussault, 2015, p.409-410). Cette expérience s'acquiert par des pratiques répétitives et des mises en relation avec d'autres personnes que soi-même. Ces récurrences permettent d'acquérir des compétences, consolidées par la confrontation à l'imprévu, à la nouveauté, au changement. L' « ailleurs » n'est plus une découverte mais devient nécessité d'agir, de mobiliser des compétences sociales et spatiales pour grandir. Par conséquent, « *la spatialité – considérée comme une expérience totale et permanente* » importe plus que l'espace, elle devient alors « le "faire avec l'espace" des individus » (Stock, 2015). « *Car la spatialité est, pour chacun, l'expérience toujours première, en même temps que le vecteur qui permet aux humains d'organiser* […] *l'ensemble de leurs espace-temps de vie. Que fait l'être humain ? Par l'expérience spatiale, il habite, sans cesse, toujours, quelles que soient les circonstances* […] *et reconstruit sans cesse son habitat. L'habitation (l'activité qui consiste à habiter) s'impose ainsi comme ce qui dénote la spatialité typique des individus et des groupes* ». (Lussault, 2015, p.411). Ces expériences vécues révèlent ce qu'il y a d'intime dans l'identité spatiale, le « Je » intime, réflexif, qui affirme sa singularité par ses capacités d'agir et par son appartenance. La spatialité de l'adolescent.e est donc intimement liée à son identité personnelle que Claude Dubar définit ainsi :

> Elle n'est pas appartenance à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire donnée, immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans des relations signifiantes (...) permettant la

construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous). (Dubar, 2000, p.200)

Par conséquent, on observe un lent processus de construction des territorialités adolescentes à partir de l'extension du territoire du quotidien qu'induisent les âges symboliques (collège puis lycée). Nous pourrions donc dire que la scolarité induit des pratiques spatiales qui s'étendent en fonction du cycle de vie. Cette scolarité de plus en plus éloignée du lieu de résidence produit de nouvelles pratiques, de nouveaux trajets, de nouveaux modes de transports, bref de nouvelles spatialités individuelles. Ces spatialités individuelles s'accompagnent d'un nouveau rapport à l'espace et à l'expérimentation d'une « certaine ouverture citadine » (Cailly, Dodier, 2007) avec l'entrée au collège puis au lycée.

(2) Mobilité et identité spatiale des adolescent.e.s

Précisons cependant que ces espaces de vie sont d'ordre fonctionnel qui, sans être dénués d'émotions sensibles et de représentations, ne permettent pas d'observer quelles sont les logiques d'appropriation spécifiques des adolescent.e.s. Est-ce dire que l'étude des espaces de vie en tant qu'entité spatiale ne permet pas d'observer des actions individuelles ? Par conséquent, dans quelle mesure l'implication territoriale des adolescent.e.s dans un lieu en fait-elle un espace de vie ? Est-ce le cheminement quotidien et routinier de l'individu qui produit des espaces de vie ? Les adolescent.e.s sont des acteurs ou agents territorialisés en tant qu'ils participent de façon intentionnelle à un processus ayant des implications territoriales (Gumuchian et al., 2003) :

> Le territoire existerait-il sans le support des espaces de vie, sans les déplacements individuels, les cheminements et les pratiques routinières du quotidien, qui donnent corps et consistance à toutes les formes de rapports spatiaux ? » (Di Méo, 1999, p.77)

Pour repérer la mobilité comme « champ de manifestation majeur des échanges sociaux », Xavier Piolle conseille de prendre en compte « *le temps comme paramètre continu* […] *il s'agit de comprendre les flux et leurs significations* […] *ceci implique de changer l'échelle d'observation* » pour privilégier « *une observation du mouvement sous ses diverses formes – c'est-à-dire de tous les types de mobilité et même des changements qui les affectent – selon des méthodes ethnologiques* » (Piolle, 1991, p.149). Nos recherches ont privilégié ces changements d'échelle d'observation, des lieux de loisirs à l'espace-classe, afin de comprendre l'investissement des adolescent.e.s aux espaces. La mobilité constitue l'assemblage spatial de ces lieux en tant que « *franchissement de limites socialement signifiantes* » (Piolle, 1991, p.150) en partant de l'espace domestique pour se rendre à l'école, puis en faisant un détour par des espaces de loisirs avant de prendre le chemin du retour vers le domicile familial, tout en étant accompagné en permanence et partout par les réseaux sociaux. Ces limites socialement signifiantes ne bornent pas uniquement des lieux de l'habiter telles que les centralités de vie (en premier lieu, le domicile et l'école) mais également des espaces secondaires (lieu de pratique sportive, lieu de loisirs non encadrés…). L'espace de vie

à l'adolescence correspond donc à un emboîtement de temporalités spécifiques, de rapports sociaux (familiaux, de pairs, institutionnels) et de lieux à l'échelle d'un itinéraire de vie individuelle dont les mobilités constituent les connexions.

Non seulement la mobilité permet de franchir cette hétérogénéité des lieux et des temps, d'opérer des choix de lieu, mais elle offre également aux adolescent.e.s la possibilité de se mouvoir entre différents groupes sociaux, rarement emboîtés, souvent éclatés : les adolescent.e.s changent de relations sociales, de comportement (grégaire ou individuel) et de normes selon les espaces qu'ils ou elles fréquentent. Spécifique à chaque trajectoire individuelle et familiale, et, selon les configurations spatiales des lieux de résidence, la mobilité peut être considérée comme un espace en soi car les distances à parcourir, le type de transport, le temps du trajet constituent des appropriations de l'espace particulière à chaque adolescent.e. Pour Gianni, élève au collège de Letot (Bayeux) [48], son nouveau mode de transport acquis à la rentrée en 4ème, le scooter, a profondément changé sa relation aux lieux fréquentés quotidiennement : plus autonome, plus rapide dans ses déplacements, il a ainsi pu rejoindre le groupe des pairs partageant les mêmes opportunités de mobilité et ainsi pratiquer de nouveaux usages de la ville de Bayeux (se rendre au city stade, aux matchs de foot, allonger la durée des sorties nocturnes). Cet exemple pris de nos entretiens illustre que « *même si l'éloignement des lieux fréquentés est riche de sens, c'est le mouvement de l'adolescence qui a sens, dans sa globalité, comme affirmation d'une autonomie, du droit de choisir son groupe social et les lieux auxquels il donne sens* » (Piolle, 1990, p.154). En effet, le mouvement, selon Xavier Piolle, n'est pas facteur de rupture pour Gianni mais un facteur d'unification qui lui offre alors la possibilité d'user des ressources qu'offre l'espace périurbain et urbain de l'aire urbaine de Bayeux, favorisant ainsi son autonomie tout en conservant « *une continuité par-delà les séparations spatio-temporelles que leur impose le déroulement de la vie sociale et ses mobilités* » (Di Méo, 2008, p.11). Dans ce cadre, « *se mouvoir, c'est manifester symptomatiquement ses places* » (A. Tarrius cité par Xavier Piolle, 1991, p.151), Gianni est passé du statut de préadolescent à celui d'adolescent parce que ses nouvelles formes de mobilité ont produit des pratiques socio-spatiales caractéristiques de l'adolescence. Ses nouvelles mobilités affirment ainsi son nouveau statut identitaire (adolescent) et lui permettent d'expérimenter de nouveaux champs d'action (cf. partie IV, chapitre IV).

Cette forte relation entre la mobilité, l'identité et le territoire est étudiée par Piolle et Tarrius qui voient dans la mobilité les temporalités intrinsèques aux mouvements. Quel que soit le lieu de résidence, les adolescent.e.s élargissent la plupart du temps leur périmètre de mobilité avec le changement d'établissement scolaire, et fréquemment, avec des activités de loisirs encadrés en dehors de leurs communes de résidence, en particulier pour les périurbains et les ruraux. Cette dissociation entre les lieux d'activités, des scolarités et le lieu de résidence complexifie le rapport à l'espace des adolescent.e.s et induit de nouvelles pratiques temporelles (Zaffran), ce qui a des incidences sur l'organisation spatiale et temporelle de la famille au quotidien. « *Dans ce contexte, où les sphères d'activité se multiplient et se*

[48] Entretien n°9 du 29/03/2016, Gianni, vit en périurbain peu dense, il parcourt en scooter 4 km environ, soit 15 mn, pour se rendre au collège Letot de Bayeux.

diversifient au sein de la journée, les parents et les enfants ne pratiquent plus systématiquement les mêmes espaces, ni les mêmes trajets, ce qui complexifie également l'organisation des ménages, à la fois dans le temps et dans les espaces du quotidien. » (David, 2007, p.194). L'articulation des temporalités individuelles et familiales avec la mobilité est donc au cœur de ces processus de construction de territorialités produisant des « *mailles territoriales à géométrie variable* » (David, 2007) selon les trajectoires individuelles et familiales. Ces cadres spatiaux de la vie quotidienne s'articulent avec les logiques de mobilité familiale. Les mères sont particulièrement sollicitées pour ajuster et gérer les emplois du temps des membres du foyer au sein de l'organisation familiale (David, 2007). Cela pose également la question de la gestion de ces temps quotidiens dans les espaces de vie des adolescent.e.s. En quoi ces temps quotidiens, désirés, contraints, libres, sont-ils articulés aux constructions d'identités spatiales juvéniles?

(3) La mobilité, vecteur de l'autonomie spatiale

Se pose donc avec acuité le rôle des mobilités comme vecteurs de l'autonomie spatiale. Clément Rivière note que la prise des transports en commun constitue un « *véritable sas d'entrée dans le public realm, monde des étrangers et de la rue* » (Rivière, 2012), devenant un élément structurant de la découverte de la ville et des premières incursions pour les préadolescent.e.s. La circulation entre les espaces suppose une mobilité accrue et en voie d'autonomisation. Cette mobilité peut être occasionnelle, quotidienne, les trajets sont des espaces-temps qui ouvrent à l'indépendance spatiale au sein duquel ces adolescent.e.s vont nicher une partie de leur monde personnel (Ramos, Singly, 2000). Devons-nous alors repenser la mobilité en tant qu' « opérateur de continuité spatio-temporelle » des individus (Terrhabmobile, 2013) ? Ce groupe de recherche propose de penser la mobilité comme un espace-temps qui forme des sociabilités particulières, c'est-à-dire des relations « socio-mobiles » qui diffèrent des rapports sociaux créés dans le cadre d'activités localisées, la mobilité serait donc une territorialité de l'individu en tant qu' « habiter mobile » (Terrhabmobile, 2013).

La mobilité n'est donc plus un marqueur de discontinuités, ni une simple pratique spatiale (déplacement) ou action spatiale (Staszak, 2003), l'évolution du concept a suivi les mutations des modes d'habiter contemporains, en particulier périurbain, sous l'effet accru de la mobilité et de la prise en considération de l'émergence de l' « individu mobile » par rapport à son espace de vie et par rapport à « *son quotidien enchâssé dans son parcours biographique* » (Terrhabmobile[49], 2013) car « *entre les îles de la quotidienneté, la mobilité jette des ponts et construit des relations signifiantes dont il faut démêler la complexité*. », elle est donc bien plus qu'une ressource, elle est un espace en soi, « *pour réaliser l'ensemble des*

[49] Terrhabmobile est un collectif de chercheurs engagés dans un programme de recherche ANR dirigé par Martin Vanier « De l'habitabilité à la territorialité, et retour : à propos de périurbanités, d'individus et de collectifs en interaction »

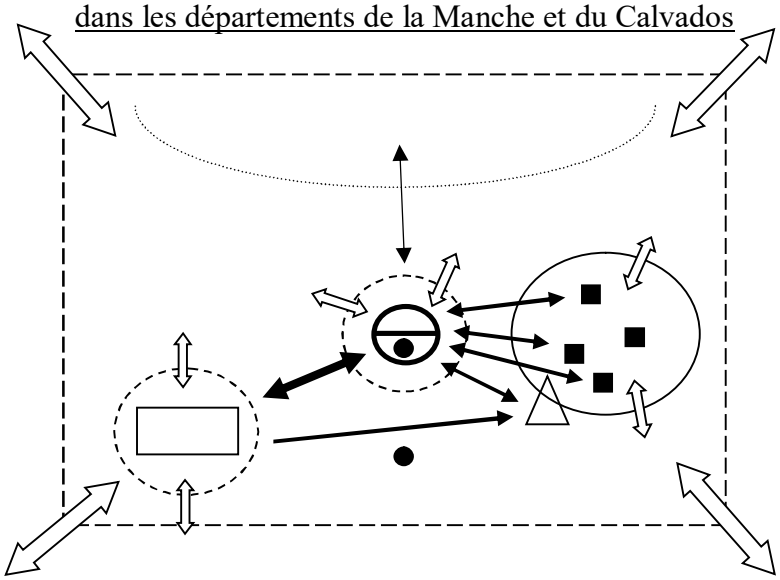
activités quotidiennes dispersées sur un territoire de vie plus ou moins étendu » (Terrhabmobile, 2013). Mobilité exceptionnelle, occasionnelle, définitive mais également migration pendulaire telle une routine, mobilité répétitive qui inscrit les trajectoires individuelles dans la « géographie tranquille du quotidien » (Di Méo). « *Il s'agit alors de construction de la continuité dans les actes du quotidien et dans l'agencement entre continuité du vécu de l'habitant, continuité spatiale du résident périurbain, et continuité sociale d'un individu mobile. Il s'agit bien d'un processus de construction territoriale qui met en jeu les logiques de l'ancrage, de la résidentialité, de la contiguïté spatiale et de la mobilité* » (Terrhabmobile, 2013).

Ces trajectoires individuelles juvéniles se construisent selon l'accès aux ressources mobiles (en autonomie, voiture individuelle, transports en commun). Or, l'accès au réseau de transports collectifs urbains est discriminant dans l'organisation des pratiques spatiales (Roméro, Dumont, 2008). Christine Roméro et Marc Dumont distinguent très nettement les pratiques spatiales des jeunes vivant dans des espaces périurbains peu denses non desservis par les transports en commun, des jeunes périurbain.e.s vivant dans des zones densément urbanisées et bien desservies par les transports collectifs[50]. Pour les uns, la pratique de l'hypercentre (aire de loisirs pour les magasins, les cinémas et les bars) est liée à la scolarité et diurne, le lieu de résidence demeure strictement familial et n'est pas le lieu de pratiques sociales. Par conséquent, le temps, l'espace et les pratiques sont fortement corrélées, ne serait-ce que parce que les copains avec lesquels les jeunes sortent ou pratiquent leurs loisirs n'habitent pas forcément à proximité du lieu de résidence. Pour les autres, les pratiques sociales sont plus fréquentes dans la semaine, en fin d'après-midi ou en soirée du fait d'une mobilité autonome et d'un accès rapide aux liens de rencontre entre pairs. Ces jeunes multiplient alors les lieux et les temps de leurs pratiques sociales, déconnectés des temps du lycée. Nous rejoignons cette distinction des pratiques sociales selon les configurations spatiales et l'accès aux ressources mobiles car les jeunes périurbain.e.s de notre enquête n'accèdent pas aux mêmes aménités urbaines situées dans les hypercentres urbains selon leur lieu de résidence périurbain (densité des zones urbanisées et accès au transport en commun). Concrètement, les offres de transport en commun des villes comme Bayeux, Saint Lô et Caen sont discriminantes dans l'organisation des pratiques spatiales adolescentes. Nous pouvons ajouter à l'analyse de Roméro et Dumont que le genre est également un facteur discriminant de mobilité, ce qui a une incidence sur les pratiques spatiales juvéniles.

Par conséquent, ces territorialités adolescentes mobiles questionnent alors le concept d'habiter : « *les mobilités gagneraient à être appréhendées comme habiter, c'est-à-dire comme ensemble de pratiques mobilisant différentes dimensions spatiales et étant articulées aux lieux géographiques* » (Stock, 2015, p.428).

[50] Les deux géographes ont enquêté chez les jeunes habitants âgés de 16 à 19 ans de l'agglomération de Tours et d'Orléans. Leur corpus était composé d'une quarantaine d'entretiens et d'une centaine de cartes mentales.

Figure 1 : cadres spatiaux de la vie quotidienne des adolescent.e.s en classe de 4ème dans les départements de la Manche et du Calvados



I – Habiter des lieux de vie à l'adolescence : espace hiérarchisé par une appropriation et un investissement inégal à l'épreuve du genre	**II – Pratiquer les lieux de vie : entre mobilité et quête d'autonomie spatiale**	**III – Des territorialités à géométrie variable : la question des échelles et des configurations spatiales des lieux de vie à l'épreuve du genre**
1) Deux pôles centraux de vie : ○ le domicile, pôle central ● la chambre — parfois deux domiciles (garde alternée, séjour en famille d'accueil) ▭ le collège, co-présence sexuée 2) Des espaces secondaires : △ Pratiquer une activité régulière (sport, art, musique), des activités sex-typées ■ Des espaces de loisirs informels de la grande ville la plus proche (son hyper-centre, centre commercial), des habitus spatiaux sexués ◌ L' « ailleurs », lieu fréquenté ou occasionnel (vacances, résidence secondaire)	1) Fréquence des déplacements : ➡ quotidienne → hebdomadaire → mensuelle, voire annuelle 2) En quête d'une autonomie spatiale : ◌ Les abords des lieux de vie : sortir aux alentours des pôles centraux de vie pour profiter des ressources territoriales	▭ Configurations spatiales (urbain, périurbain, rural) et ressources territoriales des lieux de vie (offre culturelle et sportive, transport, etc.) … ⟺ …faisant varier les échelles des territorialités adolescentes

II. Une construction identitaire : emboîtement de temporalités, emboîtement de lieux

« Construire son identité personnelle » à l'âge de l'adolescence n'est-ce pas articuler les temporalités spécifiques adolescentes – les temps vécus du corps, de l'interaction sociale et de l'itinéraire personnel (Dubar, 2002) – aux lieux fréquentés et appropriés ? Si l'identité est, d'abord, « *une représentation de soi-même* [...], *le fait d'un individu et de sa subjectivité* » (Staszak, 2004, p.364), nous avons pu retranscrire, dans nos entretiens, cette mise en récit de l'existence des interviewé.e.s et ainsi dégager une inscription à la fois temporelle et spatiale de ces jeunes dans leurs espaces de vie en construction. Cela constitue alors une définition de leurs identités personnelles spatiales au sein desquelles s'enchevêtrent des repères spatiaux et temporels spécifiques.

Avant de questionner la dimension spatiale de l'identité juvénile, nous observons tout d'abord que l'inscription temporelle s'inscrit pour ces jeunes dans trois dimensions :

- la mise en récit d'un soi immédiat le temps de l'entretien (questionnement sur l'organisation de la semaine, de l'articulation des différents temps de vie hebdomadaire) …
- … qui interroge l'âge correspondant à leur position dans le cycle de vie (généralement mesuré par une « classe d'âge »), la temporalité est alors inscrite dans le corps et vécue comme une durée. Les questions portent sur leur positionnement en temps que collégien.ne de 4ème.
- et le rattachement des jeunes à leur « génération » (souvent nommée « cohorte ») impliquant des types de relations spécifiques aux membres de sa génération et à ceux des autres générations. Cette temporalité intersubjective (Luckmann) mobilise des étapes marquées par des appartenances spécifiques (de groupe, de filiation, etc.). Les jeunes sont interrogés sur leurs activités de loisirs encadrés et non encadrés.

Ces trois dimensions temporelles supposent une habitation temporelle d'une portion du territoire de son quotidien qui appartient à la construction identitaire de l'adolescent.e. Cette construction identitaire, sorte de quête d'un soi individualisé, est spatiale, observée à travers les déplacements individuels, les cheminements et les pratiques routinières du quotidien, qui donnent corps et consistance à toutes les formes de rapports spatiaux.

1. L'âge, processus graduel de prise d'autonomie

(1) L'âge, processus graduel de prise d'autonomie

L'âge est un critère de différenciation des pratiques spatiales et des usages des espaces. La littérature sociologique et géographique note, en général, une autonomie spatiale des enfants plus faible que celle des adolescent.e.s, à des degrés divers selon la qualité de la structure urbaine et selon le genre (Danic et al., 2010), ce qui entraîne un déclin de la présence des enfants dans les espaces publics (Rivière, 2016). En conséquence, dans les espaces urbains et périurbains, les enfants sont « confinés » dans des espaces publics délimités (Valentine et McKendrick 1997), type skate-parks et city stades, ou privés (jardin). Mais avec l'avancée en âge et les étapes successives des âges symboliques[51], les adolescent.e.s diffèrent des comportements enfantins. En quête de soi, en quête d'autonomie, ils partent conquérir de nouveaux espaces. Ces contrastes entre l'enfance et la préadolescence, qui s'observe dans de multiples champs de la vie quotidienne (aussi bien dans les évolutions physiques, des goûts, des comportements, des univers culturels et symboliques, des relations avec les pairs) comportent une dimension spatiale gradualiste de l'accès aux espaces publics fondée sur des niveaux d'accès à l'urbain du plus privé au plus public. « *Pour l'enfant, devenir adolescent consiste à utiliser les nouveaux droits que les adultes lui attribuent ou qu'il conquiert pour les expérimenter dans des lieux ouverts, et de la sorte à accroître son autonomie sociale* » (Zaffran, 2016, p.71). Il s'agit donc bien pour l'enfant, en train de devenir préadolescent, de s'engager dans un processus d'autonomisation (Singly, 2006 ; Ramos, 2010). Or, cette construction d'un territoire à soi passe par l'élargissement à des espaces autres que ceux offerts par la famille, la mobilité permet d'accéder à cette quête d'un soi individualisé et donc « *à faire du territoire un support d'individualisation* » (Zaffran, 2016, p.71). Concrètement, l'entrée au collège permet un gain sensible de l'autonomie juvénile du fait des horaires moins réguliers et d'un changement dans l'accompagnement parental. L'âge de l'adolescence s'accompagne également d'une distorsion des espaces de vie au moment du collège puis du lycée où le lieu de scolarisation, les lieux de sociabilité et de loisirs se situent essentiellement dans les espaces urbains.

Dans le cadre de notre recherche, les adolescent.e.s évoquent cette dimension spatiale gradualiste de l'accès aux espaces publics, notamment en « traînant » avec le groupe de pairs devant la grille d'entrée du collège, la recherche du contact avec les ami.e.s sur les chemins de l'école et l'habitude des déplacements en transport en commun du fait de l'éloignement du domicile. Cette prise d'autonomie spatiale suppose un processus de socialisation urbaine (Authier, Grafmeyer, 2015), c'est-à-dire la découverte de nouvelles pratiques urbaines, la fréquentation de nouveaux lieux qui ouvrent à de nouvelles sociabilités spatiales juvéniles dans les interstices des temps contraints (par exemple, les allées et venues dans le quartier du

[51] Les étapes symboliques de la carrière scolaire des jeunes avec l'entrée au collège et l'entrée au lycée sont des marqueurs importants de prise d'autonomie.

collège, ou, les trajets effectués dans le cadre des activités périscolaires). Cette socialisation urbaine est cependant relative à l'environnement immédiat du collège car être scolarisé dans une petite ville telle Bayeux ou Saint Lô offre davantage accès aux aménités urbaines que d'être scolarisé à Trévières. Par conséquent, les territorialités juvéniles s'élargissent simultanément à l'agrandissement de leur univers personnel mais l'effet de lieu de scolarisation ainsi que le lieu de résidence participent également à la dimension gradualiste de l'accès aux espaces publics à l'adolescence.

(2) Les temporalités spécifiques de l'adolescence

L'espace vécu des adolescent.e.s s'élargit avec l'âge, avec le changement de lieux de scolarité (du collège au lycée) et l'évolution des centres d'intérêt. Cet espace est vécu dans un périmètre plus étendu que celui de l'enfance (David, 2007). Il s'accompagne également de temporalités spécifiques en lien avec un enchevêtrement de rapports sociaux (familiaux, de pairs, institutionnels). La question des temporalités est inhérente aux rapports spatiaux des adolescent.e.s qui composent le vécu des territoires (Haicault, 2000). Les trajectoires individuelles sont entrelacées de temps sociaux (familiaux, institutionnels), de temps long (processus sociaux profonds, antérieurs aux vécus des adolescents) et de durées variables (des déplacements, temps passé dans un lieu, temps passé à « faire » une activité…). Ainsi, l'espace est par nature temporel (Bailly, 2004), il contient les traces du passé individuel et collectif en tant que marqueur spatial des mémoires collectives et des expériences individuelles. Kevin Lynch n'a-t-il pas condensé la signification temporelle de l'espace avec le titre évocateur « *What time is this place ?* [52] » (1972). Cependant définir le temps n'est pas aisé, Michel Serres suggère que :

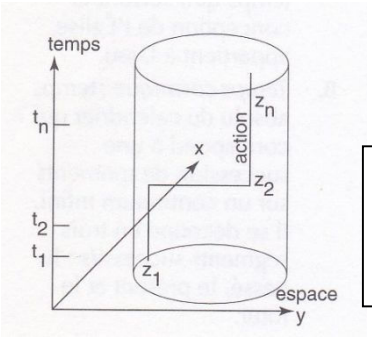
> Ce que nous savons du temps, nous le tenons du corps et des choses en elles-mêmes ; de la naissance et de la mort, des semailles et des moissons, du travail, du vieillissement, de la fatigue et de l'usure, de la consommation et des ordures, des astres qui passent au-dessus de nous. Ce que nous savons du temps, nous le tenons de nos pratiques et de nos sciences appliquées. (1981, p.13)

Le géographe suédois, Torsten Hägerstrand, fut l'un des pionniers de la géographie du temps – que l'on retrouve également sous le terme de *Time Geography*. Son analyse porte sur les « budgets-espace-temps » (1973) défini comme l'enregistrement des déplacements dans l'espace d'une personne à une période donnée. Comme le schéma le montre ci-dessous, son analyse a le mérite de suivre les évènements parcourus par un individu (t1, t2 … tn) simultanément dans le temps et dans l'espace (t, x et y) dans le but de montrer comment les pratiques spatiales se différencient non seulement selon les appartenances sociales, le sexe, le milieu de vie, pour ne citer que quelques facteurs, mais aussi par le temps long, le temps social, la durée. Bref, les temporalités multiples (t1, t2 … tn) sont enregistrées à travers les

[52] Lynch K. (1972), *What time is this place?*, Cambridge, MIT Press.

déplacements en tant que continuité dans l'espace-temps du quotidien (Terrhabmobile, 2013), la localisation des évènements, la fréquence et la durée des actions. Elles sont aussi importantes que l'espace pour comprendre la spatialité de l'individu. Monique Haicault rappelle que l'espace et le temps sont au fondement de la civilité de l'enfant, « *les socialisations temporelles s'inscrivent dans des organisations familiales spatialisées, où prennent place les manières de corps, de se parler, d'entrer en relation avec l'autre* » (Haicault, 2000, p.110).

Le « budget-espace-temps » selon Torsten Hägerstrand :



La conception axée sur le temps cosmique permet à un moment (t) de situer une action (z) dans un espace à deux dimensions (x et y)

In Bailly, 2004, p.224

Reprenons les termes employés par Michel Serres, « le corps », « la naissance et la mort », servent à raconter à la fois la fluidité et l'instabilité du temps à l'échelle de l'individu à travers les métamorphoses biologiques. Or, « grandir » est un processus temporel long et instable dont l'une des segmentations est l'adolescence, située entre l'enfance et l'âge adulte. « Grandir » fait donc partie des temporalités à observer, tel un temps social en tant que transformation des rapports sociaux (relationnels avec les pairs et les parents, passage instituant au collège puis au lycée), mais également tel un temps biologique et individuel parce qu'il s'agit du corps qui change, un vécu à fleur de peau qui « *révèle encore une autre vision du grandir où le processus prime sur l'événement et où le devenir entre en tension avec les formes sociales d'encadrement et de régulation* » (Diasio, Vinel, 2014, p.11). L'espace de vie des adolescent.e.s s'élargit avec l'âge, avec le changement de lieux de scolarité (du collège au lycée) et l'évolution des centres d'intérêt. Cet espace est vécu dans un périmètre plus étendu que celui de l'enfance (David, 2007). S'y emboîte un réseau de sociabilité plus complexe qui tend à privilégier la socialisation horizontale au profit du temps passé dans la sphère familiale, ce qui suppose alors d'adopter des stratégies d'organisation pour faire coïncider les moments de sociabilité dans des lieux prédéfinis avec les pairs. Ces stratégies individuelles sont mises en place pour s'acheminer progressivement vers une autonomie et une individualisation des temps de vie. Ces temps de vie articulent une pluralité de temporalités différentes, qu'elles concernent l'adolescent.e, la famille et l'école. Par ailleurs, chaque activité sociale produit des temporalités spécifiques[53]. Cette articulation fait bien

[53] Les temporalités peuvent se définir comme les « cohérences d'évolutions temporelles propres à une activité » (Di Méo, 2005, p.21)

référence aux temps sociaux des membres de la famille, des mobilités et des lieux fréquentés (David, 2007) « *en tant qu'ensemble de repères permettant la coordination successive des actions et des acteurs* » qui ne sont *« ni linéaire, ni homogène, ni unifié* » (Dubar, 2002, p.45), pouvant créer des tensions, à des degrés divers, entre les temps du travail, les temps de l'école, les temps extra-scolaires, les temps de vie domestiques, les temps familiaux, les temps libres, les temps « à soi », etc. Par conséquent, les positions spatiales de l'adolescent.e supposent une habitation[54] temporelle d'une portion du territoire de son quotidien.

Ainsi, l'étude des usages d'un espace articulés aux temporalités des groupes (sociaux, générationnels) et aux temps sociaux révèlent les logiques d'appropriation spatiale et les motivations des individus. Jacqueline Coutras attribue des temporalités spécifiques aux logiques de fonctionnalité de la ville : les équipements urbains mettent en relation un lieu, une durée, des activités en fonction de leur nature, leur localisation, leur mode de fonctionnement, etc. Elle constate que les espaces de la ville sont à penser en termes d' « espaces-temps », ce qui a une incidence sur l'évolution des modes de vie puisque cela a modifié les possibilités de déplacements et a fait voler en éclats l'espace quotidien. Les mobilités, de diverses formes (résidentielle, quotidienne, de loisirs, etc.) recomposent la proximité résidentielle qui ne peut être présentée comme « *cet espace-temps, plus ou moins clos, dans lequel les personnes et les familles passent leur temps hors travail* » (Coutras, 1996, p.40) et qui mettent en œuvre de nouvelles formes plus complexes de spatialités et de temporalités. Rodolphe Dodier observe une évolution des temps sociaux dans espaces périurbains (2007) car « *dans un même village périurbain se côtoient donc plusieurs catégories sociales, qui ont des attentes différentes en termes de services, qui n'ont pas la même vision de la vie périurbaine et qui ne vivent pas selon les mêmes temporalités* » (Dodier, 2007, p.314). Les temporalités à l'âge de l'adolescencem se côtoient mais sont désynchronisés selon les individus et leurs temporalités du quotidien : que l'on soit un actif aux horaires décalés, une « maman-taxi » pour qui les plages de temps libre sont consacrées aux déplacements en tous genres, un retraité souhaitant vieillir sur place, un adolescent en quête de lieux de sociabilité, un élu local de 40-60 ans dont la conception de l'urbanité se réduit à « *des tranches horaires et pour des groupes sociaux bien déterminés* » (*op.cit.*). Surviennent alors des tensions, des conflits d'usages qui opposent des sous-groupes de populations périurbaines dans le cadre de micro-contextes résidentiels mais dont « *les différenciations selon les générations génèrent sans doute autant de plans de crispation que l'appartenance à des catégories socioprofessionnelles qu'on sait de plus en plus mouvantes* » (*op.cit.*, p.310). Le géographe note que les sociabilités adolescentes sont génératrices de conflits parce que la « spécificité temporelle » des usages de l'espace, en particulier le soir autour des lieux de rendez-vous, « des grands adolescents » ne correspond pas aux modes de vie des autres résidents périurbains. Or, en quête d'autonomie spatiale et de temps à soi (Zaffran), la spatialité des adolescent.e.s des espaces périurbains ne peut se faire qu'en dehors du domicile familial tout en devant rester à proximité, faute de pouvoir se déplacer vers les espaces urbains centraux. Les adolescent.e.s « mobiles » sont confrontés à « *une véritable prescription spatiale, c'est-à-dire que ce sont d'autres groupes*

[54] «*L'habitation (l'activité qui consiste à habiter) s'impose* […] *comme ce qui dénote la spatialité typique des individus et des groupes.* » (Lussault, 2015, p.411)

sociaux qui leur affectent une place dans les villages périurbains » (Cailly, Dodier, 2007, p.74).

2. Construire son identité spatiale

Claude Dubar souligne fort justement le caractère inachevé de cette construction identitaire pour le public adolescent. Parler de construction identitaire veut simplement dire que « *dans ces sociétés, à des degrés divers, les statuts sociaux et les identifications personnelles ne sont plus principalement (ou uniquement) transmis, de génération en génération, par simple reproduction mais sont aussi, de plus en plus souvent, construits, par les individus, sur la base de leurs activités et notamment de leurs performances scolaires, ludiques, corporelles, professionnelles ou autres* » (Dubar, 2010, p.43). C'est aussi par la pratique des lieux que se crée la construction identitaire. Nous n'évoquerons pas la notion d'identité spatiale comme identité d'un espace (Lussault, 2003, p.480) mais selon la deuxième acceptation, l'identification d'un opérateur à un espace :

> Michel Lussault propose de définir « *une identité spatiale individuelle qui exprime ce qui dans la relation d'un individu à l'espace contribue à définir la face d'acteur social de celui-ci. Là encore, l'acteur social, par sa pratique et son langage, construit un ensemble de représentations, engagées dans l'action, qui soutient l'idée d'existence d'un espace personnel singulier, irréductible à tout autre, à valoriser en tant que tel, voire à défendre. Cette identité participe du capital spatial de chaque individu*. » (2003, p.481)

Cette définition nous renvoie à celle de Relph, « identity *with* place » (1986) afin de souligner l'importance du rapport des individus ou des groupes aux lieux géographiques. Le lieu a donc une portée symbolique : il est fonctionnel, familier. Le lieu, en tant qu'il signifie identification, confère à l'individu la possibilité de donner du sens à son environnement (Stock), et inversement l'identité de l'individu est donneuse de sens aux lieux fréquentés (Di Méo, 2009). Michel Lussault, en analysant la corporalité d'une funambule, voit dans ses mouvements, dans sa gestuelle, « des facteurs sociaux » qui contribuent à la mouvoir (2015). Ces « facteurs sociaux » sont également pour les adolescent.e.s, en tant qu'opérateurs et opératrices spatiaux, des éléments de leur identité spatiale, en permanence en mouvement. Ainsi, Lussault évoque la subjectivité, l'individualité, l'actorialité[55] comme appartenant à l'identité de la performeuse et qui lui donne la capacité d'agir (il reprend l'anglicisme « agence humaine »). Ces facteurs donnant la capacité d'agir ne peuvent être suffisants pour comprendre comment les adolescent.e.s « font avec l'espace », l'identité spatiale est également composée de leur inscription dans des réseaux, des groupes, des formes de culture et de sociabilités genrées (Lussault, 2015, p.412). Or, Jacqueline Coutras souligne que l'inégal rapport des sexes à l'espace « *tient dans la dissymétrie des liens individuels et collectifs,*

[55] Michel Lussault définit la *subjectivité* comme « sujet biographique d'une intégrité et d'une intériorité », *l'individualité* par « le statut d'individu placé dans le champ social » et *l'actorialité* en tant que capacité d'action (Lussault, 2015, p.412)

quotidiens et exceptionnels, vécus et imaginés, rationnels et affectifs, présents et hérités que chacun de nous entretient avec son « environnement »». (Coutras, 1996, p.19). L'appropriation spatiale fait partie donc des inégalités spatiales sexuées. Cette appropriation spatiale appartient à la dimension « cachée » de l'espace, « *les liens que nous tissons avec notre environnement et, à travers lui, avec les autres – individus et groupes – sont économiques, psychologiques, sociaux, culturels ; ce sont eux qui font la densité de l'appropriation spatiale, qui transforment une étendue en territoire et, ainsi, dessinent les contours de l'identité spatiale des personnes et des groupes* » (Coutras, 1996, p.18).

Le fait d'être dans un lieu, d'aller dans de nouveaux lieux, conduit à transformer des lieux étrangers en lieux familiers, voire identitaires. Mais l'identité sociale de l'individu, sa trajectoire personnelle et familiale, son lieu de résidence structurent également la façon dont il ou elle s'approprie les lieux et se déplace. La mobilité entretient ce rapport symbolique entre l'identité et les lieux car « *se déplacer dans l'espace géographique, c'est exprimer son rapport aux autres par le trajet et le lieu de destination, par le mode utilisé, par son rapport au temps et à ceux que l'on croise lors du déplacement, etc*. » (Ramadier, Depeau, 2011, p.9) Par conséquent, dans quelle mesure la distribution spatiale des lieux habités, la continuité ou discontinuité des liens entre ces lieux forgent-elles une identité territoriale de l'adolescent.e ? Si cette question donne trop de poids à l'espace en tant que producteur de l'identité sociale de l'adolescent.e, il est alors possible de se demander comment le processus de construction d'une identité à soi à l'âge de l'adolescence s'appuie sur la distribution spatiale des lieux et des réseaux qui les articulent.

Cette construction identitaire, sorte de quête d'un soi individualisé, est spatiale, c'est-à-dire que l'identité en construction utilise l'espace comme support d'individualisation. Il ne s'agit pas des lieux encadrés et normés de l'enfance, mais des lieux de l'affirmation identitaire et de l'expérience de l'autre (Grafmeyer et Authier, 2008), c'est-à-dire une identité non réduite à « fille de », « fils de » (Singly) ou encore à celle de l'élève. Cette dernière se perçoit à travers les déplacements individuels, les cheminements et les pratiques routinières du quotidien, qui donnent corps et consistance à toutes les formes de rapports spatiaux. Cet archipel du quotidien est constitutif de la relation de soi au monde et de soi aux autres. La réalité territoriale des adolescent.e.s est donc complexe, constituée d'archipels du quotidien et de réseaux interconnectés d'autant plus que l'on observe un élargissement progressif des pratiques spatiales à l'adolescence. Elle se définit aussi par des contacts sociaux et matériels, par des processus interactifs localisés engageant des acteurs, en résumé, par une expérience concrète des lieux. Ces lieux sont alors des centres d'interactions qui parsèment et structurent les espaces de vie des jeunes et qui favorisent une identité personnelle et générationnelle.

3. Le concept de l'habiter, faire l'expérience des lieux à l'adolescence

Alors que Mathis Stock renvoie la notion d'habiter à la pratique des lieux, d'autres chercheurs tels que Jacques Lévy et Michel Lussault insistent sur la spatialité des acteurs. Privilégions dans un premier temps la conception de Mathis Stock afin d'attirer notre attention sur les modes d'habiter, c'est-à-dire sur « *l'ensemble des dispositions et des pratiques qui régissent les rapports à l'espace, la façon d'être mobile ou les identités spatiales afférentes* » (Cailly, Dodier, 2007, p.68). Cet « ensemble des pratiques des lieux » (Stock, 2001) renvoie alors à la notion d'habiter. « *Le rapport aux lieux n'existe donc pas en soi, de façon indépendante, mais est toujours relié à la question des pratiques* » (Stock, 2004). Il s'agit non seulement de fréquenter le lieu mais aussi d'associer une pratique à un lieu et de faire avec le lieu (Stock, 2006), associant ainsi une dimension symbolique ou fonctionnelle à ce lieu. Les mobilités quotidiennes ou occasionnelles ont pour conséquence la pratique de plusieurs lieux, que ce soit dans une journée, dans un mois, etc. Les individus pratiquent une multiplicité de lieux qui renvoient à des usages ou des significations différentes selon que l'on soit adulte, enfant, préadolescent, adolescent. Dans le cas des adolescent.e.s, le couple de lieux domicile/école et le couple de lieux domicile/structure de loisirs encadrés (sport, musique) se pratiquent dans la même journée à des temps différents : pour l'un, les horaires sont de 8h à 17h et pour l'autre de 17h à 20h. Cette conjonction de lieux et de temporalités repose également sur des organisations internes à chaque famille, d'où une imbrication des temporalités individuelles et familiales constitutive de l'identité adolescente (David, 2007).

Les pratiques spatiales sont également des routines qui, par leurs fréquences et leurs durées, caractérisent les modes d'habiter (Massot et *al*, 2010). La routine peut donc être comprise comme « *une modalité de stabilisation d'un système de déplacement qui garantit la réalisation d'un projet de vie en général et de résidence en particulier, partagé au sein d'un collectif* » (Pradel et *al*, 2015, p.7). Prenons l'exemple des routines quotidiennes et hebdomadaires de Sheldon[56] qui l'ancrent dans un quotidien d'appropriations répétitives de lieux : aller au collège à pied et se rendre au club de basket en bus deux soirs par semaine, le samedi est consacré aux matchs alors que le dimanche il accompagne sa mère à l'église pour ensuite déambuler au marché de Caen. Ses routines lui permettent ainsi de construire un « chez soi », c'est-à-dire un ancrage territorial familier par la production de repères socio-spatiaux (Pradel et *al*, 2015), tout en étant capable de se mouvoir dans un espace multiterritorial (Massot et *al*, 2010). En effet, Sheldon vit dans un quartier périphérique de la ville de Caen mais profite des transports en commun pour pratiquer un sport à Hérouville-Saint-Clair avec d'autres amis que ceux de son quartier, et, le dimanche matin, il va à l'église

[56] Entretien n°68, le 10/11/2016, Sheldon, scolarisé au collège Lechanteur, vit seul avec sa mère dans le quartier de la Pierre Heuzé de Caen.

dans le centre-ville de Caen, retrouvent des copains « basketteurs » sur le parvis de l'église, puis le midi, va manger au Mc Donald's avec sa mère. Cette logique d'organisation répétitive des déplacements et des pratiques constitue « un puissant levier d'appropriation territoriale » (Terrhabmobile, 2013) qui structure l'identité territoriale de cet adolescent.

Avant d'aborder la géographie du quotidien appliquée aux adolescent.e.s, soulignons d'emblée que le concept de « spatialité » constitue une entrée pertinente pour aborder les pratiques spatiales et les appropriations d'espace faites par les adolescent.e.s parce qu'elle permet de prendre en compte « *les actions spatiales des opérateurs* […] *lorsqu'ils agissent, mobilisent, pour poursuivre leurs actes, des ressources spatiales variées (idéelles et matérielles)* […] *chaque opérateur possède une spatialité propre, spécifique, construite dans l'action et qui articule des agencements spatiaux variés en un agencement englobant*. » (Lussault, « spatialité », 2003, p.866-867). Dans le cadre d'une telle approche, l'objet de notre étude se situe à l'échelle de l'adolescent.e en tant qu'individu pour qui « l'espace est un lieu pratiqué » (De Certeau, 1990). L'espace est alors pensé et pratiqué comme « *une réalité construite dans l'action spatiale et qui signifie quelque(s) chose(s) pour quelqu'un, pour un acteur* » (Lévy, Lussault, 2003, p.867). Cette signification de l'espace peut se traduire simplement par la façon dont chaque individu construit autour du lieu où il réside un territoire familier qui est le sien, en fonction de ses différentes activités et des perceptions qu'il en a.

Le concept d'habiter questionne la manière dont les pratiques genrées construisent les lieux et leur donnent un sens. Rodolphe Dodier et Laurent Cailly (2007) insistent sur les dimensions socio-économiques intrinsèquement liées aux effets de genre et aux cycles de la vie, ils évoquent quelques tendances selon le genre, tout en nuançant leurs propos du fait de l'identité plurielle des individus et de l'hétérogénéité des modes de vie périurbain. Ils constatent cependant qu'être une femme de milieu populaire vivant dans un espace périurbain éloigné conduit à des choix contraints avec un risque de rétrécissement des espaces de vie et d'enfermement social (Rougé, 2005), alors que les femmes inactives ou à temps partiel de la première couronne périurbaine assument davantage leur situation sociale et professionnelle en termes de réalisation de soi, de relativisation de leur travail, de choix de vie centré sur les enfants (Cailly, Dodier, 2007) ; les stratégies résidentielles d'un couple périurbain est de réduire avant tout les déplacements de la femme pour mieux anticiper les tâches domestiques, la gestion des enfants, les déplacements des enfants pour les activités de loisirs ; les rapports au village périurbain sont d'abord créés puis entretenus par les femmes via l'intégration aux réseaux de sociabilité qu'offre l'école primaire. La collection de lieux agencés en réseau nécessite alors d'ouvrir le questionnement sur les pratiques sexuées des lieux car l'habiter, en tant qu'ensemble des pratiques des lieux, génère des territorialités adolescentes particulières :

> Ici réside la différence fondamentale avec la définition pauvre du terme « pratiques » en tant que simple « fréquentation » des lieux ainsi qu'avec les termes « comportement » et « action ». Pratiquer les lieux, c'est en faire l'expérience, c'est déployer, en actes, un faire qui a une certaine signification ; on se focalise alors fondamentalement sur les *manières* dont les individus font avec les lieux. C'est l'étude des manières de pratiquer les lieux géographiques qui semble être porteuses de l'intelligibilité de la spatialité des individus. (Stock, 2004)

Par conséquent, cette relation singulière des acteurs-individus à l'espace, ou en d'autres termes les spatialités des adolescents et des adolescentes, nous amènent à réfléchir sur la manière dont les jeunes investissent les lieux qui leur sont familiers. En effet, cette familiarité se lit dans la quotidienneté des déplacements, des usages et des pratiques spatiales, qui définissent des manières d' « habiter » (Stock, 2006). Nous pouvons alors nous demander si les rapports sociaux et spatiaux inscrits dans le quotidien des espaces habités créent des configurations spatiales (territoires, lieux, réseaux, mobilités) spécifiques des adolescent.e.s. Il faudra donc observer les morphologies de ces territoires du quotidien au prisme du genre et quelles logiques d'appropriation les sous-tendent.

4. Une recherche d'espaces pour soi

Bien que l'effet de lieu puisse restreindre les capacités à produire un territoire autonome, les adolescent.e.s recherchent avant tout des moments d'échanges, de rencontres, des moments pour soi dans des lieux d'entre-soi. Partir à la conquête de nouveaux espaces, ne signifient pas nécessairement explorer des espaces inconnus et éloignés de la base familiale. Il s'agit avant tout d'une quête d'un soi individualisé qui passe nécessairement par des temporalités et des territorialités qui permettent de construire des territoires de l'entre-soi générationnel, « *ou plutôt d'un entre-nous, car ils ne font sens que s'ils sont appropriés "avec"* » (Singly de, Ramos, 2016, p.66). Les adolescent.e.s sont donc à la recherche « d'angles morts », c'est-à-dire à la recherche d'espaces de repli, de mise à l'écart du contrôle de la famille et de l'école, dans lesquels se construisent les « entre-soi », composés d'expériences communes et de moments de détente (Ramos, 2015). Disposer de ces « angles morts » serait un premier pas vers une prise d'autonomie adolescente car ils constituent une territorialisation de l'identité en construction, hors du contrôle parental et institutionnel, qui marque une double volonté de la part des adolescent.e.s. D'abord, se créer des « temps à soi » (Zaffran, 2010) à la recherche de sociabilité de mouvement et de paroles (Patureau, 1992) autour de pratiques sociales adolescentes (écoute de musique, conversation…) qui évoluent selon l'âge. Ensuite, se dissimuler du reste de l'espace public (Devaux, 2013), particulièrement vrai dans le cadre scolaire : un coin de la cour, les toilettes, un escalier à l'écart. Les lieux tels que les « coins », « les recoins », sont donc chargé de sens, d'affect et d'émotions parce qu'ils sont des vecteurs d'identification d'un entre-nous exclusif. Mais parfois, les adolescent.e.s sont à la recherche de visibilité sociale (Kokoreff, 1993) en se rendant dans des lieux centraux, faire du shopping, traîner sur les places publiques. C'est une manière d'accéder à l'urbanité des espaces centraux, à un espace de co-présence, la confrontation à l'altérité et la transition vers d'autres lieux à découvrir.

Cette territorialité exclusive (être soi avec ses pairs, dans une relation sociale horizontale) ne peut avoir lieu qu'à des temps particuliers, en dehors des temps scolaires, de loisirs encadrés et familiaux. « *On traîne* », « *on fait ce qu'on veut* », « *on improvise* » sont des indicateurs de temps libre, qui est un changement de registre de l'action de l'adolescent.e (Singly de, Ramos, 2016). Ces temps libres procurent un certain degré de liberté et prennent toute leur valeur parce qu'ils s'opposent aux temps contraints et à la pression sociale des

membres de la famille ou de l'institution scolaire. Certes peu visibles dans un emploi du temps et saisis dans leur immédiateté, ces temps libres donnent « *le sentiment d'une authenticité à laquelle* [l'adolescent] *aspire et qui jaillit de l'action elle-même* » (Zaffran, 2010, p.109). Ces moments de flottement où l'imprévu et l'improvisation sont centraux, c'est la messe du temps présent (Singly de, 2006, p.58). Les mobilités sont à la fois flânerie et une identification d'un entre-nous en marche, alternatif au « nous familial ». Par conséquent, pour Joël Zaffran, la mobilité des adolescent.e.s est « *l'ensemble des moyens et des compétences qui favorisent le déplacement et l'accès à des lieux, les déambulations entre les ancrages urbains durables et temporaires ayant surtout une visée identitaire* » (2016, p.74)

Pour conclure sur les configurations spatiales des espaces de vie des adolescent.e.s, il s'agit de prendre en compte les caractéristiques matérielles, sociales, symboliques des espaces pour comprendre la manière dont les jeunes construisent des territorialités en tant qu'espace support des pratiques quotidiennes « *du faire avec les ressources économiques, culturelles, relationnelles, symboliques dont on dispose* » (Séchet, David, Keerle, 2013, p.6). Cependant, « *dans un même contexte environnemental, les individus ne verront pas tous les mêmes opportunités ni les mêmes contraintes : c'est par le cumul des distances physiques, sociales, culturelles, cognitives que les opportunités, déjà inégales, se transforment en ressources réellement mobilisées par des hommes et des femmes dans l'espace de vie dont ils se dotent en fonction de leurs pratiques spatiales*. » (Séchet, David, Keerle, 2013, p.6)

III. Effets de lieu dans la construction des espaces de vie à l'adolescence

Pourquoi poser la question de l'effet de lieu dans la construction de territorialités adolescentes ? Parce que « *cadre porteur de ressources et de contraintes, l'espace de vie est aussi support des capacités à faire avec, des pratiques quotidiennes par lesquelles se vivent et se produisent les inégalités* » (Séchet, David, Keerle, 2013, p.3). Par conséquent, dans quelle mesure les effets de lieu et vivre son adolescence sont-ils liés ? En quoi l'environnement urbain, périurbain, urbain du vécu adolescent influence-t-il les pratiques et les représentations des espaces de vie ? Dans quelle mesure le genre structure-t-il ces effets de lieu ?

1. Espace public, espace producteur de rapports sociaux de sexe à l'adolescence

Derrière la construction de territorialités adolescentes, se pose la question de la différence de sexe dans l'expérience spatiale des adolescent.e.s. Le genre du territoire urbain n'est pas neutre (Bard), qu'on soit hétérosexuel.les, homosexuel.les, transgenre. En France, les différenciations genrées des pratiques spatiales dans les espaces urbains ne sont plus à

démontrer (Coutras, Di Méo, Hancock, Lehmann-Frisch, Cattan, Blidon, Barthe-Deloizy, Lieber, Raibaud, Haicault, Louargant, Chardonnel, Séchet, Jaurand, etc.). Comme nous l'avons vu précédemment, la ville des adultes n'est pas celle des adolescent.e.s, mais les différences de genre se perçoivent-elles dans l'espace à l'âge adolescent ? Oui à en croire François de Singly et Joël Zaffran qui démontrent des différences d'appropriation des ressources culturelles qu'offre la ville. Oui selon Isabelle Danic et Nicolas Oppenhaim qui observent une maîtrise masculine des espaces urbains de relégation. Oui, en termes de mobilité, selon David Sayagh, les filles adolescentes utilisent moins le vélo que leurs homologues masculins, le vélo se présente comme le support d'une domination masculine de l'espace public par le corps. Oui, Clément Rivière observe une socialisation urbaine spécifique des filles (2012) du fait de la « peur sexuée » des parents et la vulnérabilité supposée des filles dans les espaces publics (Lieber, 2008). Par conséquent, du fait d'interactions spécifiques dont elles peuvent faire l'objet et devenir ainsi objet d'attention malveillante de la part de la gente masculine, les filles subissent un contrôle parental plus fort qui restreint leurs marges d'autonomie par rapport aux garçons. Cette socialisation spécifique des filles se double d'une attention particulière que consacrent les parents à leurs déplacements, leurs sorties et leurs tenues vestimentaires. De par cette position particulière des filles dans les espaces publics (Goffmann, 1977), distincte de celles des garçons, elles doivent apprendre une gestuelle, une attitude corporelle pour se dissimuler des regards et des sollicitations des garçons dans les espaces publics, ce qui diffère fortement des garçons pour qui l'espace public devient un enjeu d'appropriation du groupe des pairs pris dans des réseaux de sociabilité. Cet encadrement des pratiques urbaines est alors plus strict pour les filles. « *Cet enseignement renvoie à une expérience plus large des espaces publics fortement structurée par la dimension de genre, en particulier des mères.* » (Rivière, 2012).

2. À la périphérie des villes, se créer des lieux d'autonomisation

(1) Les espaces périurbains

Dans les espaces périurbains, Aragau, Didier-Fèvre et Rougé (2016) observent que les configurations spatiales des lieux de résidence dans les espaces périurbains franciliens – en maturation, bien maillés, ou, moins denses et moins accessibles – et les ressources qui y sont allouées, sont utilisées différemment selon les désirs, les compétences des adolescent.e.s, leurs origines sociales. Les jeunes vivant dans ces espaces arrivent plus ou moins à combiner des stratégies spatiales pour se créer leur propre territoire, ce qui induit une grande diversité des trajectoires individuelles adolescentes. Olivier David note également plusieurs spécificités des jeunes périurbain.e.s de l'Ille-et-Vilaine concernant leurs pratiques de loisirs et leurs mobilités, ce qui rejoint certaines problématiques de la jeunesse rurale : un espace de vie familial beaucoup plus éclaté que pour les jeunes urbain.e.s, un accompagnement parental beaucoup plus prononcé pour les déplacements, des stratégies d'organisation familiale qui combine les emplois du temps des parents, de la fratrie et des activités extrascolaires hors

commune de résidence, ce qui nécessite des stratégies de mobilité et de combinaison de temporalités différentes, et contribue alors à façonner des territorialités individualisées complexes pour les jeunes (2011). Notre objet de recherche s'inscrit dans cette perspective car les périurbain.e.s qui constituent 42% de notre enquête combinent les « tactiques » spatiales afin de profiter des aménités urbaines plus ou moins éloignées de leur lieu de résidence. Par exemple, les périurbain.e.s de l'agglomération caennaise profitent aussi bien des offres sportives et culturelles de leur commune de résidence (Épron, Bénouville, Cambes-en-Plaine) tout en diversifiant leurs activités grâce aux offres des communes de proximité, en particulier Caen ou Hérouville-Saint-Clair. Cette capacité à multiplier les lieux en fonction des intérêts que les adolescent.e.s leur assignent nécessite, soit une prise d'autonomie spatiale pour pouvoir se déplacer seul ou en transport en commun, soit une disponibilité de la part d'un des parents. La conséquence en est une multi-appartenance territoriale pour ces jeunes périurbain.e.s (Piolle, 1991) que Cailly observe davantage comme une multi-territorialisation des rapports sociaux structurée en archipel (2012) du fait d'une construction territoriale juvénile formée de lieux fonctionnels et affectifs organisés en réseau. Cependant, cette jeunesse du périurbain dense de l'aire urbaine caennaise ne peut être comparée à la vie menée en périurbanisation de Saint Lô ou de Bayeux car les offres territoriales de ces petites villes sont plus restreintes, ce qui suppose d'articuler les désirs d'autonomie avec les arbitrages familiaux et le temps contraint des distances (Zaffran, 2016). Par conséquent, la mobilité est restreinte pour ces jeunes périurbain.e.s. L'effet de lieu est porteur de disparités socio-spatiales entre les adolescent.e.s, en termes de mobilités quotidiennes et d'accès aux ressources territoriales.

(2) Se déplacer à l'adolescence ? Pas si facile

L'effet de lieu impacte la mobilité autonome à l'adolescence. Cet effet de lieu implique des contraintes spatiales plus fortes lorsque les adolescent.e.s vivent éloignés des centres de consommation, ils doivent mettre en place des stratégies de mobilité, ce qui suppose un coût financier et temporel (David, 2011). « *Bouger se paie au prix du temps* » (Zaffran, 2016, p.72). Par contraste, vivre proche de l'hyper-centre de la ville de Bordeaux (Zaffran, 2016) permet une facilité de déplacement pour profiter, entre pairs, d'un espace urbain où se concentrent les offres culturelles, de loisirs, et de consommation. « *De ce point de vue, la mobilité des adolescents dépend de paramètres identiques à d'autres catégories de personnes plus âgées: l'éloignement du lieu de résidence, l'offre de transports et la combinaison des modes de déplacement, les dépendances multiformes (économiques, familiales), les compétences individuelles comprenant la connaissance des réseaux de transport et la maîtrise des connexions. Cependant, la différence avec les autres classes d'âge réside dans la gestion conjointe de l'agenda familial et scolaire* » (Zaffran, 2016, p.72-73). La ville est au fondement du processus de socialisation (Grafmeyer, Authier, Singly, 2015) parce « *qu'elle soit grande ou moyenne, elle offre des niches que les jeunes gens*

s'approprient et dans lesquelles ils s'expérimentent en tant qu'acteurs de leur existence » (Ramos, Singly, 2016).

Lorsque les conditions matérielles ne permettent pas l'accès aux lieux éloignés de loisirs, d'échanges et de consommation, les adolescent.e.s investissent des territoires de proximité en lieux d'autonomisation « *convertissant ainsi les entraves à la mobilité en ressources territoriales* » (Zaffran, 2016, p.76). Selon les catégories de jeunes, « l'expérience urbaine » serait caractérisée par une « *tension variable entre espaces de fixation (la cité, le squat, le domicile, etc.) et espaces de mobilité (fonctionnelle et symbolique : la rue, le réseau de transport, etc.)* » (Kokoreff, 1993, p.171). Cette tension est particulièrement problématique pour les jeunes habitant les espaces périphériques. Mais ces lieux d'autonomisation sont des marqueurs spatiaux de rapports sociaux de sexe à l'adolescence. Les jeunes éloignés des espaces centraux investissent les espaces publics à proximité de leur lieu d'habitation, ce qui tend à accentuer leur sédentarité (Kokoreff, 1993) au point de recomposer l'espace pour « *y faire salon* » comme l'observe Dominique Lefrançois au sujet des parkings des grands ensembles urbains (2014) ou encore Nicolas Oppenchaim au sujet des adolescent.e.s vivant dans des zones urbaines sensibles (2011) avec un effet de genre qui joue sur la visibilité et l'invisibilité des sexes. En effet, « *les manières d'habiter le quartier font du contrôle de son accès un enjeu de pouvoir, en particulier pour les bandes de garçons qui le transforment facilement en "arène identitaire"* » (Zaffran, 2016, p.73). Les Zones Urbaines Sensibles sont des lieux de différenciation des trajectoires individuelles des adolescent.e.s (Oppenhaim, Danic, 2016) où l'appropriation masculine des espaces publics laisse peu de place aux filles qui s'approprient d'autres lieux publics peu visibles ou hors quartier (Veschambre, 2006 ; Tersigni, Bogni, 2010). En étudiant deux Zones urbaines sensibles de Rennes, Isabelle Danic exploite la notion de marquage de l'inégale appropriation des équipements et des activités. Alors qu'une partie des garçons manifestent, par le marquage de leur corps et par l'affirmation de leur virilité, une appropriation exclusive du territoire, les filles et l'autre partie des garçons sont relégués aux périphéries de cet l'espace public, créant ainsi une appropriation asymétrique des équipements et des activités dans ces territoires urbains (Danic, 2016).

Ces exemples tirés des espaces urbains relégués illustrent la dualité de la notion d'acteur : l'acteur en tant qu'individu et en tant que groupes partageant des habitus sociaux, des acquis culturels et des interactions sociales. C'est dans cette dualité des niveaux individuel et collectif de la notion d'acteur que nous devons poser notre regard de chercheur. Dans ce cadre, Guy Di Méo nous exhorte à « *concevoir l'espace comme un tout homogène, formé d'instances interreliées, interdépendantes, matérielles et idéelles, au sein desquelles s'échafaudent les rapports sociaux, les attitudes, les comportements, les idées et les représentations propres aux acteurs sociaux* » (1991, p.373). La sensibilité des individus aux ressources qu'offrent les espaces est fortement corrélée à l'effet de lieu, c'est-à-dire aux configurations territoriales qui servent de territoire du quotidien et qui, par leur agencement et les ressources (économiques, culturelles, politiques et symboliques) dont elles disposent, conditionnent les capacités d'agir des individus. En d'autres termes, les espaces ruraux, du fait de leur problématique d'éloignement des centralités, que ce soit l'emploi, les loisirs, les

conditions de scolarité, induisent des logiques d'adaptation d'action de la part des habitants. Concernant les espaces périrubains, les configurations spatiales spécifiques de ces espaces ont également une incidence sur les organisations spatiales des habitant.e.s (Berger, Cailly, David, Didier-Fèvre, Dodier, Rougé). La sensibilité des adolescent.e.s aux ressources qu'offre le territoire est également corrélée à l'âge et au sexe. Cependant, nous devons récuser l'idée que les individus seraient écrasés sous le poids du déterminisme spatial, car être acteur c'est être en capacité d'agir sur son environnement immédiat, ou tout du moins, en avoir l'intention. Cette intentionnalité suppose que le territoire est une construction sociale. C'est ce souligne Marcel Roncayolo pour qui « *les constructions territoriales sont avant tout du temps consolidé* » (1990, p.20) par des mobilités identiques de génération en génération, ou bien, au sein d'une fratrie avec des trajectoires domicile-école, domicile-loisirs qui se suivent de l'aîné.e au benjamin.e. Cette appropriation, temporaire, exclusive, volontariste ou accidentelle, est potentiellement sujette au changement, qu'il s'agisse des formes d'appropriation et d'organisation, des limites et des contenus. Le territoire n'est donc pas immuable, d'autant plus que nous évoquons le cas d'adolescent.e.s pour qui cette étape de la vie s'inscrit temporairement dans un continuum d'âges. Par conséquent, leurs pratiques et leurs usages s'inscrivent dans des « champs » spatiaux multiples (Tizon, 1996) aux temporalités spécifiques.

Ainsi, Elsa Ramos et François de Singly proposent d'autres hypothèses d'explication autres que les potentialités offertes par les territoires ou les effets de lieux. En menant une comparaison entre des collégien.ne.s de Lisbonne et de Paris, ils observent « *une conception française d'un espace restreint de circulation* » (2016, p.60) du fait d'une « autonomisation paradoxale » dont le périmètre de liberté d'expérimentation est délimité par les parents. Ce contrôle parental sur les collégien.ne.s s'observe quelle que soit l'origine résidentielle, mais l'effet de lieu intervient d'autant plus fortement dans ce contrôle spatial parental pour les collégien.ne.s vivant éloignés des espaces urbains : espace d'expérimentation plus limitée et ressources territoriales restreintes pour les « captifs du périurbain » (Rougé) mais aussi pour les jeunes de banlieues parisiennes qui pratiquent deux fois mois d'activités extrascolaires tout en passant plus de temps dans les transports (Massot, Zaffran, 2007). Par conséquent, en plus de la particularité d'un contrôle parental plus fort en France, l'effet de lieu restreint davantage la prise d'autonomise spatiale pour les jeunes éloignés des centres urbains. Nous pouvons donc supposer que l'effet de genre s'ajoute à l'effet de lieu et au contrôle parental en ce qui concerne la capacité des filles à agir sur leurs espaces de vie.

3. Vivre son adolescence à la campagne, la nécessité de développer des stratégies.

(1) Un effet de lieu porteur d'inégalités socio-spatiales

Vivre son adolescence dans un espace rural ou un espace périurbain peu dense présente des caractéristiques spécifiques d'identité juvénile selon Fabrice Escaffre, Mélanie Gambino et Lionel Rougé qui observent des similitudes de la jeunesse (15-25 ans) issue du périurbain lointain toulousain et du Périgord vert (2007). Ils soulignent les contraintes qui pèsent sur leurs pratiques quotidiennes, dont la mobilité est l'enjeu majeur (Gambino, 2010) du fait de la distance qui sépare le lieu de travail, l'école, les services. Ces contraintes liées au caractère rural de ces espaces s'avèrent discriminantes et porteuses d'inégalités dans la construction des territorialités puisque la distance est synonyme d'isolement socio-spatial si les populations ne disposent pas des ressources nécessaires (financières, économiques, culturelles, sociales) pour s'en extraire. Mélanie Gambino distingue trois façons de vivre sa jeunesse en milieu rural : un espace de vie rural « *vécu sur le mode du piège* » pouvant conduire à la marginalisation parce qu'il induit une difficulté d'accès à l'emploi et un réseau de sociabilité restreint ; un espace de vie rural « *vécu sur le mode du refuge* » où l'isolement est valorisé ; un espace de vie rural perçu comme un « *cadre de vie agréable* » où deux espaces de vie coexistent dans un mouvement d'aller-retour dans leur quotidien, entre la ville (études, emploi) et la résidence familiale dans un environnement rural.

Les inégalités territoriales se lisent également à travers les ressources des espaces ruraux (offres éducatives, culturelles, accès au transport) accentuées par des inégalités sociales marquées. Une forte proportion des adolescent.e.s vivant dans les espaces ruraux de notre enquête appartient davantage, d'un point de vue sociologique, aux catégories populaires. Olivier Galland le constatait en 1993 mais également Nicolas Renahy dix ans plus tard. Ces inégalités de ressources territoriales sont confirmées par une enquête du CREDOC-MSA datant de 2012[57] : les jeunes urbain.e.s accèdent plus que les jeunes ruraux.ales, en moyenne, aux équipements sportifs (69 % contre 66 %), aux bibliothèques (46 % contre 34 %) et aux cinémas (87 % contre 79 %) (2017, p.18). L'effet de lieu est porteur de disparités socio-spatiales entre les adolescent.e.s, en termes de mobilités quotidiennes et d'accès aux ressources territoriales. Les jeunes filles et garçons vivant dans des espaces ruraux souffrent de l'éloignement et de l'insuffisance des transports en commun (Even, Coly, 2017), l'usage d'un véhicule individuel est grandement nécessaire pour les déplacements du quotidien. Mais les « captifs » des espaces ruraux sont d'autant plus discriminés s'ils sont issus de catégorie sociale défavorisée car la part des revenus des ménages consacrée aux transports est proportionnelle à l'éloignement des zones d'emplois et aux revenus du ménage. La mobilité

[57] citée par Even et Coly, 2017.

pour les habitant.e.s des espaces ruraux a un coût, tout autant que pour celles et ceux vivant dans des espaces périurbains éloignés (Rougé, 2005). En effet, faute d'offre de formation scolaire proche de chez eux, la majorité des jeunes ruraux de 15 à 17 ans[58] se voient contraints à des trajets quotidiens entre leur domicile et leur établissement scolaire plus longs que les jeunes périurbain.e.s et urbain.e.s. Ces trajets s'accompagnent en très grande majorité d'un déplacement vers une autre commune que celle de la résidence. En 2006, dans les pôles ruraux, un lycéen sur trois poursuit sa scolarité dans sa commune de résidence, contre un sur dix dans les autres zones rurales. À la campagne, la moitié des jeunes parcourent plus de 18 kilomètres pour se rendre à leur établissement d'enseignement, contre 13 pour les jeunes résidant dans les pôles ruraux et 10 pour ceux des communes périurbaines. Dans l'espace à dominante urbaine, huit élèves sur dix résidant en ville-centre sont scolarisés dans la même commune, contre trois sur dix pour les villes de banlieue (Brutel, 2010).

Les répercussions sont également scolaires car l'offre scolaire restreint les choix d'orientation après la 3ème. Après la 3ème, près de la moitié des jeunes ruraux.ales s'orientent vers la voie professionnelle contre 41 % pour les urbain.e.s (CESE, 2017) avec un plus fort contraste entre les filles et les garçons que dans les autres espaces. Des tendances similaires sont observées dans nos travaux de recherche (cf. Partie III, chapitre 3). Olivier David met en évidence les contextes territoriaux des espaces ruraux d'Ille-et-Vilaine pour expliquer les faiblesses des ressources socio-éducatives (2014). L'offre d'activités culturelles et sportives est beaucoup plus limitée en milieu rural ce qui conditionne la vie quotidienne des jeunes ruraux en matière de pratiques culturelles et sportives car « *l'espace s'inscrit inévitablement dans la praxis. Il est obligatoirement pris en compte par les acteurs (jeunes, parents, élus locaux, organisateurs d'activités, collectivités…), consciemment ou non, dans la mise en œuvre de leurs actions et de leurs stratégies* » (2014, p.89). Par conséquent, concernant les loisirs, Chantal Brutel note qu'il existerait une spécificité de la jeunesse rurale qui « préfère » davantage les sports d'équipe, le jardinage, le bricolage et la chasse (pour les jeunes agriculteurs) aux musées, théâtres, cinémas. Cependant, dans quelle mesure cette préférence est-elle un « accommodement » avec les ressources territoriales de proximité ? L'effet de lieu ne constitue-t-il pas un facteur d'explication essentiel pour comprendre ces « préférences » ?

Cependant, rappelons que les inégalités face aux ressources territoriales ne sont pas le seul facteur explicatif puisqu'à cela s'ajoute les stratégies individuelles et familiales ainsi que la capacité d'agir des jeunes. Le degré d'autonomie spatiale diffère en fonction du lieu de résidence même si les stratégies familiales tentent de pallier les moindres ressources qu'offrent ces territoires. Concernant les activités de loisirs encadrées, alors que les jeunes urbains apprennent progressivement l'auto-mobilité en se déplaçant seuls et en utilisant des modes de déplacements combinés, les mobilités des jeunes ruraux et des jeunes périurbains sont plus contraignantes qu'en ville. Cela nécessite donc le recours aux parents pour qui « le temps taxi » est très contraignant (David, 2011) pour pallier cette autonomie spatiale restreinte. La mobilité restreinte est l'une des spécificités du monde rural et de certains espaces périurbains (Rougé), les adolescent.e.s sont capables de surmonter ces contraintes et

[58] Selon l'Insee, en 2006, 17% des 15-17 ans résident dans les espaces à dominante rurale (in Brutel, 2010)

d'élargir leurs espaces de vie selon les ressources dont disposent leurs parents, ou, selon l'effet âge (passage du collège au lycée), ce qui produit alors des territorialités juvéniles complexes (David). Cependant, les jeunes ruraux.ales expérimentent leur autonomie spatiale en s'appropriant les ressources qu'offrent les espaces ruraux et en les transformant en lieux d'échanges et de rencontres. Ces espaces de sociabilités juvéniles sont des repères identitaires selon l'âge, le sexe, les trajectoires résidentielles des adolescent.e.s et de leurs familles. Ainsi, Julian Devaux a observé, entre 2010 et 2012, différents espaces de sociabilité des jeunes dans un village de 400 habitants en voie de périurbanisation, situé dans le Gâtinais francilien. Selon l'âge et selon le sexe, il note que les points d'ancrage des rencontres diffèrent (les espaces centraux tels que la rue principale pour les préadolescent.e.s, les espaces excentrés pour les adolescent.e.s). L'appropriation des lieux se veut plus statique pour les filles préadolescentes, plus mobiles dans le cadre de jeux axés sur la provocation pour les garçons préadolescents, dans une volonté de dissimulation pour les adolescent.e.s. Les trajectoires résidentielles des familles ont un impact sur l'élargissement des territoires appropriés selon que l'on est d'origine « urbaine » ou d'origine rurale.

Par conséquent, « *les individus sont d'autant plus en situation d'injustice face à l'espace qu'aux inégalités d'offre et de disponibilité en ressources s'ajoutent des inégalités de capacités à mobiliser ces ressources* » (Séchet, David, Keerle, 2013, p.6)

(2) Contourner les contraintes de la distance

Le caractère rural ne détermine pas le capital relationnel. Comme le souligne Mélanie Gambino, ces jeunes ne sont pas en reste de « tactiques » et d'interconnaissance qui permettent l'insertion dans des réseaux de sociabilité et professionnels, des relations avec les parents comme support d'entraide (2008). Ces territoires plus éclatés mais dont les mobilités sont acceptées et maîtrisées (Gambino, 2010), sont également pris dans des réseaux de sociabilité plus éclatée issue d'une compétence acquise par reproduction sociale. Escaffre, Gambino, Rougé soulignent donc « *la part irréductiblement singulière de l'organisation des sociabilités et des rapports au territoire* » (2007, p.11) pour ces jeunes vivant dans des territoires de faible densité. Ces travaux font écho à nos terrains d'enquête où 32,5% vivent en milieu dont 4 % dans des espaces ruraux isolés. Les jeunes décrivent les nombreuses « tactiques » mises en place pour maintenir le lien social en dehors du collège, dont la principale est celle des usages numériques au quotidien. À la question dans notre enquête « où voudrais-tu exercer ton métier plus tard ? », nous avons retrouvé les trois représentations de l'espace rural analysées par Mélanie Gambino[59]. La distance est racontée dans les entretiens de notre travail de recherche comme étant à la fois facteur d'isolement socio-spatial vis-à-vis des activités encadrées, des relations sociales et d'un accès aux services culturels, et, facteur

[59] Des réponses sur le mode du refuge : « j'aime pas la ville, il y a trop de bruit » ; des réponses sur le mode du piège « *Arganchy ? Un trou perdu* […] *avant j'habitais au Molay-Littry, je préférais le Molay-Littry, on pouvait faire plus de choses*» (Entretien avec Léna, n°7 du 09/03/2016) ; des réponses valorisant le cadre de vie « *la campagne c'est plus calme, trop de bruit à la ville. C'est pas le même air* » (Jean, entretien n°32).

de différenciation genrée car les stratégies spatiales pour « contourner » les contraintes de la distance semblent en faveur des garçons (cf. Partie IV, chapitre 4). Le genre constituerait un déterminant de l'adolescence rurale car les pratiques spatiales diffèrent selon le sexe. Cependant, la distance sociale crée également des disparités socio-spatiales entre les jeunes, et ce, quel que soit le lieu de résidence : nous avons rencontré des jeunes vivant en milieu urbain mais sortant très peu de chez eux, ou seulement à proximité de chez eux. Comment expliquer ce frein à l'autonomie spatiale alors que les ressources urbaines permettraient d'y accéder ?

Pour résumer, cet espace parcouru par les adolescent.e.s produit à la fois des effets de contexte et des capacités d'action. Par exemple, les configurations spatiales spécifiques de la ville offrent davantage des opportunités d'autonomie aux adolescent.e.s urbain.e.s du fait de la proximité des offres de loisirs, des axes de transports structurants, avec le domicile (David). En effet, ne deviennent-ils pas, grâce à une prise d'autonomie spatiale progressive, de véritables « *ambassadeurs de l'urbanité* » (Cailly, Dodier, p.74) en apprenant et en assimilant les codes et les valeurs des modes de vie urbains. Toutefois, il existe des différences d'appropriation de cet espace de vie entre les adolescences selon qu'elles soient vécues dans les espaces périurbains, urbains ou ruraux. En effet, « cette production de la mobilité » (Massot, Orfeuil, 2000, p.90[60]) qu'offre la prise d'autonomie spatiale à l'adolescence varient selon les origines résidentielles, les trajectoires individuelles et les milieux sociaux (Aragau, Didier-Fèvre, Rougé, 2016), que ce soit dans les espaces ruraux (Gambino), les espaces périurbains (Didier-Fèvre, Rougé) et urbains (Oppenchaim, Zaffran). La capacité des adolescent.e.s à accéder aux ressources qu'offre le territoire est également corrélée à l'âge et au sexe. Cependant, nous devons récuser l'idée que les individus seraient écrasés sous le poids du déterminisme spatial, car être acteur c'est être en capacité d'agir sur son environnement immédiat, ou tout du moins, en avoir l'intention. Cette intentionnalité suppose que l'espace du quotidien soit une construction sociale. Les adolescent.e.s deviennent des acteurs spatiaux en (ré)interprétant l'usage de pôles, de nœuds de communication, d'angles morts des espaces sociaux afin d'en faire une appropriation singulière.

[60] Massot Marie-Hélène et Orfeuil Jean-Pierre, 2005, « La mobilité au quotidien, entre choix individuel et production sociale », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 118, pp.81-100

Chapitre 3 - Des lieux habités, des territorialités en construction : des adolescent.e.s en quête d'autonomie

L'espace du quotidien est « *celui que l'on fréquente ou que l'on se reconnaît comme tel* » (Coutras, 1996, p.40), il est constitué d'un archipel formé de lieux appropriés et reliés entre eux par des pratiques spatiales fréquentes et routinières. À l'âge de l'adolescence, cet espace est composé de quatre lieux distants dont la distance métrique varie selon l'espace (rural, urbain, périurbain) et entre lesquels il ou elle se déplace quotidiennement : le lieu de résidence, l'établissement scolaire, les lieux de loisirs encadrés (espace de pratique d'un sport et/ou d'une activité artistique), les lieux de loisirs non encadrés (lieux de rencontre entre pairs). Cette reconnaissance et cette fréquentation de l'espace du quotidien induisent des usages de l'espace qui, en retour, structurent une partie des pratiques et des expériences que les adolescent.e.s en retiennent. Ces lieux sont également les supports des rapports sociaux juvéniles. En effet, ils ne peuvent se comprendre que si l'on prend conscience du poids des relations entre pairs dans les processus spatiaux de socialisation. Or, comment le genre en tant que « diviseur » des rapports sociaux de sexe agit-il sur ces lieux ? Dans ce chapitre, il s'agit alors d'observer les lieux en tant que producteurs d'expériences spatiales inédites à l'adolescence. Dans un premier temps, les lieux sportifs sont des marqueurs des pratiques inégales entre les garçons et les filles, nous observons donc une spatialisation sexuée des pratiques sportives. Ensuite, les pratiques culturelles sont étudiées parce qu'elles sont porteuses d'un « effet génération » (Bantigny, 2009) qui façonnent les pratiques spatiales adolescentes. Enfin, le collège, lieu d'ancrage spatial de la socialisation adolescente, est segmenté par le genre.

I. Une expérience des lieux sportifs à l'adolescence : entre quête d'autonomie et d'identité marquées par le genre

1. Faire du sport, une pratique de jeune

Avec une moyenne nationale de 32 minutes par semaine pour les 11-17 ans consacrées à une pratique sportive, le sport est d'abord l'affaire des jeunes (Cléron, Caruso, 2017, p.4). La tranche des 6 – 12 ans représente 44% des licencié.e.s en 2015. Ce taux de licenciés est le plus élevé par rapport à l'ensemble de la population car, pour les parents, inscrire les enfants dans un club pour pratiquer une activité sportive est devenu un des standards de l'éducation. La massification de la pratique des activités sportives chez les jeunes s'accompagne d'une diversification des activités avec l'apparition de nouveaux sports dans les années 1990 (sport de pleine nature, sport de glisse) et d'une transformation des pratiques (sport de compétition,

sport de loisirs, pratique encadrée, pratique libre) et des lieux sportifs (espaces publics, espaces sanctuarisés pour le sport libre, espaces ludo-sportifs urbains, parcours santé…). Tout de même, le football, le tennis, le judo et ses disciplines associées, la danse et la gymnastique sont des activités plébiscitées par les jeunes. Même si l'activité et le rythme sont variables, le sport est une expérience quasi incontournable dès l'enfance et qui se poursuit à l'adolescence parce qu'il constitue un cadre de socialisation essentiel dans la construction identitaire d'autant plus que faire du sport rentre désormais dans les canons de la bonne éducation. Les pratiques, qu'elles soient encadrées dans des structures traditionnelles, et/ou libres et autorégulées, sont donc des lieux de construction identitaire juvénile (Augustin, 1999; Duret, 2008).

Dans quelle mesure le cadre socialisateur du sport favorise-t-il le processus d'autonomisation des jeunes ? Au-delà des querelles théoriques sur le rôle du sport dans l'apprentissage de l'autonomie[61], les jeunes gagnent en autonomie relationnelle et affective à travers les pratiques sportives (Duret, 2008). Parce que les pratiques sportives se pratiquent entre ami.e.s, le temps de l'activité permet de tenir le contrôle parental à distance de soi. Ce processus d'autonomisation relationnelle se double d'une autonomie décisionnelle pour les jeunes ayant une pratique intensive. Le sport est alors une pratique qui desserre les contraintes horaires et spatiales imposées par les parents. Les déplacements pour se rendre aux entraînements et aux compétitions rendent possible cette prise de distance spatiale avec le contrôle parental. Cependant, le contenu du sport détermine le degré d'autonomie décisionnelle : la prise d'autonomie est relative lorsqu'il s'agit de sports collectifs au sein desquels les déplacements sont organisés par les entraîneurs, alors que pratiquer une activité sportive de rue présuppose que l'espace public devient le terrain de jeu et le trajet fait partie de l'aventure. « *Les enfants font du skate près de chez eux, les ados iront en faire loin de leur rue. Plus encore, ils n'en feront pas toujours au même endroit : rester en mouvement, conserver une fluidité permanente peuvent valoir comme principe d'identité* » (Duret, 2008, p.87). Cependant cette expérience d'autonomie diffère selon l'origine sociale et selon le sexe.

2. Une inégale pratique sportive entre les garçons et les filles

D'une manière générale, il est important de noter que les jeunes pratiquent moins de sport à l'adolescence par rapport à l'enfance, jusqu'à l'arrêt plus ou moins brutal de certaines activités sportives après 24 ans (basket-ball, handball, sports de combat, patinage) (Mignon, Truchot, 2002). Le nombre de licencié.e.s dans les structures diminuent avec l'âge. Selon une étude statistique de l'INJEP (2017), 56 % des licences ont été distribuées à des jeunes âgés de moins de 30 ans, se répartissant ainsi : 44 % de 6 à 12 ans, 35 % de 13 à 20 ans, 18 % de 21 à

[61] Querelles théoriques portant sur le sport perçu comme « porteur d'autonomie » soutenu par Christian Pociello (1995) et d'autres sociologues qui estiment que l'autonomie vient d'abord des acteurs et non pas des valeurs et des pratiques sportives (Jean-Marie Brohm, 2006)

29 ans et 3 % de 0 à 5 ans [62] (du fait du faible nombre de structures qui proposent des activités pour les enfants en très bas âge). Plus précisément, une vingtaine de fédérations voient leurs effectifs chuter brutalement (jusqu'à 50 %) sur la tranche d'âge 10 ans – 19 ans (danse, gymnastique, équitation, judo-jujitsu, sports collectifs). Ce phénomène général est plus marqué chez les filles. Dès l'enfance, les filles font moins de sport que les garçons et l'écart se creuse dès l'âge de 12 ans pour les filles, c'est-à-dire à l'entrée au collège, alors que les garçons diminuent leurs activités sportives à partir de 16 ans. À 18 ans, plus de 60% des garçons ont encore une pratique sportive alors que moins de 33% des filles sont dans ce cas (Davisse, 2006, p.290). L'intensité des pratiques sportives est également en faveur des garçons : ils sont deux fois plus nombreux que les filles à avoir une pratique très régulière (au moins deux fois par semaine). Le taux de licenciées est également inférieur à celui des hommes quelle que soit la tranche d'âge. En conséquence, en plus de pratiquer régulièrement un sport, les garçons sont également ceux qui se trouvent beaucoup plus orientés vers la compétition. Celle-ci est pratiquée par environ trois quarts des garçons inscrits en club alors que moins de la moitié des filles s'y adonnent. Les inégalités sociales renforcent ces différences sexuées : « *plus les adolescents sont issus de milieux favorisés, plus ils pratiquent de sport et plus l'écart entre garçons et filles est faible. Plus les jeunes sont d'origine modeste, moins ils pratiquent de sport et plus la différence entre garçons et filles est importante, en défaveur des filles* » (Choquet, 2001, p.31). L'appartenance sociale influence le choix de la pratique sportive (Mauger, 1995 ; Pociello, 1995 ; Mignon, Truchot, 2002 ; Castel, 2007 ; Singly, 2008). Dans notre enquête, les stratifications sociales sont réelles et correspondent aux études sociologiques. L'environnement social pèse davantage sur la pratique sportive des filles. Le constat d'une sous-représentation des filles adolescentes des milieux populaires perdure depuis les années 1990 (Louveau, 2013) : parmi les enfants de cadres supérieurs, 77% des garçons et 62% des filles pratiquent une activité sportive contre 70% des garçons et 41% des filles d'ouvriers (Guionnet, Neveu, 2009, p.51). L'accès aux pratiques sportives est donc à la fois un marqueur social et genré. D'où une démocratisation du sport qui exclut les femmes des catégories populaires (Davisse) alors que les hommes ont toujours plus de probabilité de pratiquer du sport quelle que soit la position sociale.

Le décrochage des filles de la plupart des activités sportives et la transformation des loisirs sportifs en activités non mixtes (Maruéjouls, 2011) pose aussi bien la question d'une construction identitaire genrée que la question d'une constitution de culture juvénile non mixte, qui se côtoie mais qui ne partage pas. Le cadre socialisateur du sport induit des pratiques et des représentations genrées de soi. De nombreux chercheurs et chercheuses constatent la constance de l'inégalité de l'offre et l'inégale pratique sportive entre les garçons et les filles dans une société où l'investissement parental concernant la pratique sportive de leur(s) enfant(s) se justifie pleinement par les bienfaits du sport (découverte de son corps, invention de soi, bien-être physique et psychique) tout en maintenant un cadre hétéro-normé d'acceptation des inégalités sexuées. Les choix s'élaborent dans le cadre familial et / ou individuel en fonction d'un panel d'activités proposées, organisées, subventionnées par les

[62] Cléron É., Caruso A., « Le sport, d'abord l'affaire des jeunes », INJEP, analyses et synthèses, n°1, pp.1-4, mars 2017. En ligne [http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias1_le_sport.pdf]

associations et les collectivités territoriales, qui elles-mêmes, portent un discours justifiant leurs politiques sportives et culturelles auprès des enfants et des jeunes. Ces inégalités genrées clivent les représentations de soi selon le sexe. Dans quelle mesure la pratique sportive est-elle un marqueur d'identité sexuée ? S'agit-il d'une pratique inégale selon le sexe, ou, convient-il d'étudier d'autres paramètres d'analyse pour comprendre cette distribution genrée des activités culturelles et sportives ? Des facteurs tels que l'appartenance sociale, l'appartenance à un groupe de pairs et l'autonomie spatiale confirment-ils la catégorisation du clivage des pratiques selon le sexe ?

Si le sport est devenu un « genre commun », il reste un opérateur hiérarchique du genre (Augustin, 2014, p.34) malgré la démocratisation de l'accès au sport. En effet, les filles décrochent plus tôt : parmi celles qui ont arrêté, 22% l'ont fait à 10 ans, 43% entre 11 et 13 ans et 25% entre 14 et 15 ans (Davisse, 2006, p.292). Cet arrêt est encore plus significatif lorsqu'il s'agit de filles qui partent en lycée professionnel (Davisse). Les raisons de l'abandon sont liées d'une part, aux contraintes des pratiques sportives en club, à un encadrement qui satisfait de moins en moins et des cycles réguliers entraînement/compétition qui sont difficiles à suivre, d'autre part, à l'intérêt que suscitent d'autres pratiques à l'adolescence, à un autre choix d'usage du temps (Davisse, 2006, p.292). En effet, ces activités ont été choisies par les parents durant l'enfance, elles ne correspondent plus aux désirs de l'adolescente qui est en recherche d'autonomie et qui préfère pratiquer des activités entre ami.e.s. Les raisons de faire du sport tendent à rapprocher les filles et les garçons (enquête du Ministère de la jeunesse et des sports, 2002) [63] : le plaisir, les rencontres et la santé sont les raisons principales communes aux deux sexes. Cependant, les raisons secondaires diffèrent : les garçons sont plus nombreux à rechercher la performance et la compétition.

Au-delà de la fréquence de la pratique, le choix de pratiques sportives est également sexué, créant des lieux de pratique non mixtes. En 2015, les fédérations comportant le plus de jeunes licenciés sont d'abord la Fédération française de football, suivie par la Fédération française de tennis et celle de l'équitation. Cependant le recrutement de ces sports de masse est très sexué quel que soit la classe d'âge. Et ce dès l'enfance, car les parents orientent leurs enfants vers des activités typées sexuellement. Le choix d'un sport par les parents est donc un vecteur de socialisation genrée construit durant l'enfance. Ainsi, certaines fédérations délivrent leurs licences en très grande majorité à des jeunes de moins de 19 ans : le football (97,3% de garçons), le rugby (96%), le hockey sur glace (90%), l'escrime, le judo-jujitsu et les disciplines associées pour les garçons ; la danse (90% de filles), le twirling bâton (92%), l'équitation (79%) et la gymnastique (79%) pour les filles. Cette classification genrée des pratiques sportives se poursuit à l'âge adulte : seules sept fédérations délivrent 80% de leurs licences aux femmes[64] alors qu'une quarantaine de fédérations de sports considérés comme masculins comptent moins de 20% de femmes (sports collectifs de grand terrain tels que le

[63] Ministère de la Jeunesse et des Sports, 2002, Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans, Stat-info, 02-04.

[64] Équitation, sports de glace, gymnastique, danse, twirling bâton, Fédération française d'éducation physique et de gymnastique volontaire, Fédération française pour l'entrainement physique dans le monde moderne.

rugby ou le football, sports à risque et motorisé, cyclisme, sports de combats[65]). Cette classification genrée maintient un cloisonnement des espaces de socialisation, les sports féminins sollicitent des qualités supposées féminines (grâce, agilité, douceur) tandis que globalement, les garçons et les hommes s'orientent davantage vers les sports collectifs et les sports de combat, vecteur de socialisation virile. Par conséquent, la pratique du sport joue un rôle socialisant en matière de genre, d'où un phénomène de pratiques sportives monosexuées au sein de fédérations sportives alors même que les femmes et les hommes ont le droit, théoriquement et réglementairement, d'accéder à n'importe quel sport. Cependant, notons que certaines disciplines sont moins genrées (natation, badminton, marche sportive, roller, volley-ball et escalade) à condition que la pratique reste de l'ordre du loisir. En effet, l'écart entre les femmes et les hommes s'accentue dès que la pratique du sport est régulière (Davisse, Louveau, 1998).

La compétition reste l'apanage masculin et bien qu'il n'y ait plus d'activités qui soient fermées[66] aux femmes, les pratiques sportives des jeunes restent « *profondément marqués par le maintien des dimensions sexuées* » (Davisse, 2006, p.288) d'autant plus que la levée des interdits ne signifie pas une normalisation de l'accès des femmes aux sports masculins. Les frontières du genre subsistent (Guionnet, Neveu, 2009, p.50) au sein de certaines fédérations telles que le football. L'accès aux pratiques sportives dites féminines pour les garçons est également un acte qui expose la personne aux propos désobligeants. Chaque sport assigne des représentations hétéro-normées (la grâce et la douceur versus la compétition et la violence) qu'il convient à l'adolescent.e de se conformer. Face à la féminisation des effectifs dans des sports considérés comme masculins, les fédérations sportives (en particulier le football et la boxe) « gouvernent » les corps féminins comme attribut de leur autorité pour maintenir les distinctions de genre (Mennesson, 2006). Quand bien même les femmes sportives pratiquent un sport à haut niveau, elles se trouvent assignées à justifier leur identité de « vraie femme » si le corps présente des aspects mettant en doute leur féminité (femmes bodybuilders, rugbywomen). Elles sont adjointes à porter des tenues vestimentaires dites féminines (jupettes, tenues moulantes, les filles de l'équipe de France de football portent un tailleur féminin pendant leur déplacement…) qui affirment les différences identitaires et tiennent à distance un « trouble dans le genre » pour reprendre l'expression de Judith Butler. Cette sexualisation exacerbée du corps féminin performant (Louveau, 2013) permet ainsi de maintenir les sportives dans un entre-soi cadré par des normes sexuées non mixtes, où la sociabilité entre femmes sportives de haut niveau fait contre-poids aux performances féminines du dépassement de soi, de la performance physique et de la prise de risque qui sont des vertus traditionnellement masculines.

Les inégalités de sexe quant à l'usage de soi et de son corps sont bien marquées également lorsque le sport est pratiqué en tant que loisir : la compétition et la perspective virile de la performance physique s'opposent alors à la recherche de l'échange et de la

[65] Nombreux types de sports de combats. Ici, les sports de combat rapproché et les sports de force ont peu d'adhérentes.

[66] L'accès à certains sports a été graduellement autorisé aux femmes : années 1970 pour le football, 1989 pour le rugby, années 1990 pour la boxe.

convivialité entre copines dans les temps sportifs (Sels, 2003, p.18). Pascal Duret (2008) explique comment les valeurs des sports *fun* tel que le skateboard ont évolué vers l'« extrême ». Non seulement le parcours est synonyme d'aventure et d'éloignement physique avec la sphère familiale mais les chutes sont également vécues comme des découvertes de soi, nécessaires pour améliorer la performance, inévitables dans les prises de risques et engageant le sacrifice corporel pour atteindre l'investissement total. Les chutes, les blessures, la douleur sont des outils qui permettent d'évaluer positivement ses performances et sont inscrites dans la socialisation même de l'activité. Comme au rugby, les sports extrêmes entretiennent des valeurs sexuées masculines d'affrontement de la douleur et de manifestation d'un rapport dur et instrumental au corps (Guionnet et Neveu, 2009) comme socle de cohésion de groupe. Globalement, « *le sport demeure idéologiquement organisé selon des critères explicites ou diffus d'appartenance sexuelle où chacun et chacune est jugé et classé selon ses goûts, ses pratiques, ses comportements ou ses formes corporelles* » (Roger, Terret, 2005, p.9). Remarquons que ces critères d'appartenance sportive classe les sports non-mixtes féminins dans une minorité d'activités (danse, gymnastique rythmique et sportive, twirling bâton) tandis que l'offre sportive subventionnée se dirige en grande partie vers des sports dont les licenciés sont majoritairement masculins. Selon Raibaud (2007), ces subventions reflètent des choix idéologiques d'aménagement et de structuration de l'offre culturelle et sportive des collectivités en direction de l'enfance et de la jeunesse, justifiées par un discours qui sexualise le rapport des jeunes à l'espace public. Ces attitudes sexuées s'observent à l'école, en éducation physique et sportive, où les garçons dominent virilement le groupe de pairs grâce aux performances physiques, les garçons redoublent donc d'activités pendant ces heures de cours tandis que les filles présentent des attitudes passives de peur de perdre en féminité (Davisse, 1999).

3. Une spatialisation sexuée des pratiques sportives

La diversité des pratiques et des lieux est également une des caractéristiques des pratiques sportives juvéniles (Augustin, 2002) qui tendent à renforcer la spatialisation sexuée des usages sportifs (Maruéjouls, Raibaud, 2012). Jacqueline Coutras posait déjà la question de savoir à qui « *s'adressent les fameux équipements culturels et sportifs que les pouvoirs publics aménagent depuis une quinzaine d'années dans les banlieues en "difficulté", dans l'espoir d'y reconstituer le "lien social" ?* » (Coutras, 1996, p.10). Des équipements sportifs d'accès libre à destination des jeunes ont été aménagés dans les villes dans le cadre de la politique urbaine dédiée à la jeunesse. Ces aménagements urbains ludo-sportifs sont destinés aux loisirs de pratique libre des adolescent.e.s (city-stade, skate-park, street-basket), mais cette tranche d'âge ciblée par les municipalités correspond, pour les filles, à un moindre investissement, voire un arrêt total des activités de loisirs sportifs ou culturels proposés par les associations et les municipalités. Les city stades (ou cité-stades), les skate-parks et les street-baskets constituent *de facto* des îlots dédiés spécifiquement aux loisirs juvéniles masculins. Par conséquent, les garçons sont pratiquement 100% des usagers de ces espaces (Raibaud, 2015, p.16). Ces lieux (cité-stade, skate-park) fortement valorisés par les politiques de la

jeunesse deviennent des marqueurs de la culture juvénile masculine, où la libre pratique sportive préserve l'intégrité de l'identité masculine (Davisse, Louveau, 1997) en construction et perpétuant ainsi l'hégémonie masculine des espaces publics (Coutras, Di Méo). Dans le cadre de nos recherches, deux adolescentes ont raconté la façon dont elles investissent les bancs du skate-park de Bayeux pour observer, discuter, regarder les garçons qui mettent en scène leur masculinité et leur domination virile[67]. Cette hiérarchie sexuelle distribue les espaces de mouvement et de mise en scène masculine ponctuées en périphérie immédiate de places statiques et de postes d'observations féminines ou de garçons exclus de ces joutes sportives. Ces îlots urbains deviennent des lieux d'apprentissage de la virilité où les acteurs dominants reproduisent les codes qui organisent les rapports sociaux inégalitaires de sexe dans le cadre de loisirs de rue, avec la « complicité » des institutions publiques puisque l'accès aux ressources financières publiques est inégal selon le sexe des pratiquant.e.s. (Raibaud, Bacou, 2011 ; Raibaud 2015, 2017).

Ce constat de création d'espaces de loisirs monosexués au profit des garçons est le même concernant les loisirs culturels et les structures dédiées à la jeunesse (centre de loisirs, maisons de jeunes, lieux de répétition de musique) (Maruéjouls, 2014). Édith Maruéjouls note que l'entrée au collège, c'est-à-dire vers l'âge de douze ans est un indicateur des inégalités des rapports sociaux de sexe puisque les filles disparaissent progressivement des centres de loisirs généralistes et des structures d'accueil en période de vacances scolaires à partir de cet âge social. Les garçons sont donc les bénéficiaires quasi exclusifs de l'offre de loisirs des collectivités que ce soit en termes de fréquentation ou d'investissement financier, 75% des budgets destinés aux loisirs des jeunes profitent aux garçons (*op.cit.*). Ces résultats sont proches de ceux issus d'enquêtes sur l'offre associative sportive de communes en région Midi-Pyrénées (Raibaud, Bacou, 2011) et en région Aquitaine (Maruéjouls, 2012) où seule 30% de l'offre bénéficie aux femmes et aux filles. Par conséquent, l'offre proposée, subventionnée et consommée par les jeunes est inégalitaire. Elle participe d'autant plus aux consolidations des standards et des stéréotypes sexués que cette offre est exécutée par des animateurs et des animatrices employés par les collectivités et reconnus par les jeunes pour leurs compétences sexuées. Ainsi, la division du travail est répartie selon des compétences sexuellement stéréotypées : pratiques sportives masculines versus féminines, autorité versus care (Raibaud, 2007). Ces schémas de proposition d'activités pour les jeunes correspondent aux standards de la société hétérosexuée normée, et ainsi consolident les représentations genrées des rapports sociaux inégalitaires de sexe auprès des jeunes pris en charge, ou non pris en charge (les filles qui fuient). À se demander si en opposition à la mixité qu'impose l'école, la liberté de choix offre un espace de non-mixité des rapports sociaux de sexe qui ont une traduction spatiale édifiante : au côtoiement genré institutionnalisé par l'école au quotidien, s'oppose un cloisonnement des liens sociaux filles/garçons dans les espaces publics ou les espaces relationnels choisis.

[67] Clara et Christie, entretiens n°2 et 5, habitent à Bayeux et sont scolarisées au collège Letot.

II. Des pratiques culturelles pour se fabriquer en tant qu'individu : des pratiques différenciées selon la catégorie d'âge et selon le sexe.

1. Des âges symboliques

La recherche de ces vingt dernières années a fait émerger une approche sociologique des pratiques culturelles et artistiques des jeunes (Pasquier, 2005 ; Donnat, 2009 ; Coulangeon, 2011) en faisant le constat que « *les rapports des jeunes générations à la culture ont changé, sous l'effet conjugué d'une mutation de l'offre culturelle elle-même, de la massification scolaire, du développement de l'éducation artistique et de la massification de l'accès aux pratiques et consommations culturelles*» (Octobre, 2008). Par pratiques et consommations culturelles, on entend généralement l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie : lecture, fréquentation des équipements culturels, usage des médias audiovisuels, loisirs. En 2015, une enquête sur la jeunesse commanditée par la Commission européenne fait apparaître que les jeunes de 15 à 19 ans sont les plus gros consommateurs de sorties culturelles (cinéma, concert, spectacle) et de pratiques culturelles en amateur (peinture, dessin, danse) par rapport à l'ensemble de la population : sur 92% d'Européens âgés de 15 à 19 ans qui ont fait une activité culturelle sur les 12 derniers mois, 83% sont allés au cinéma ou à un concert ; 62% ont fait une sortie culturelle (musées, châteaux, monuments historiques…) ; 43% sont allés au théâtre, opéra, spectacle de danse ; 36% ont participé à une pratique artistique amateur (p.24)[68].

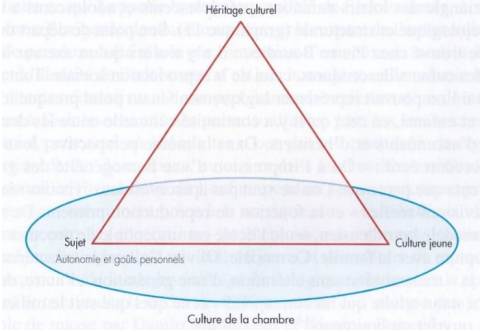
Cependant, la jeunesse n'est pas une catégorie homogène de la population et leurs pratiques culturelles encore moins. Les comportements peuvent être alors abordés pour l'enfance (enquête sur les 6-14 ans en 2004 ; Delalande, 2006) et pour la tranche d'âge des 11-17 ans (Octobre ; Glevarec, 2010). Mais Sylvie Octobre a démontré que les comportements culturels évoluaient en adéquation avec les « âges symboliques » de l'adolescence. Par exemple, le passage de l'enfance à l'adolescence est marqué par un usage plus soutenu des supports numériques et les premières sorties entre pairs (cinéma, shopping en ville, manifestations sportives pour les garçons) au détriment d'autres activités culturelles (bibliothèque et pratiques artistiques étant liées à la famille et à l'école) qui sont davantage pratiquées pendant l'enfance. Par conséquent, les visages culturels des adolescent.e.s évoluent fortement selon l'âge : à l'âge de 11 ans, l'épicentre des univers culturels des enfants, où se combinent pratique fréquente et fort attachement, associe télévision, sport, lecture de livres et écoute de musique (travaux de Sylvie Octobre datant de 2004). À 13 ans, l'ordinateur entre dans le quotidien des adolescent.e.s parallèlement à une désaffection du sport (en particulier chez les filles). La deuxième moitié du collège est également un moment de transition des usages numériques. Alors que les jeux vidéo sont les usages premiers des ordinateurs à l'entrée du collège, loin devant les usages communicationnels (messageries, forums, chats,

[68] Commission européenne (2015*). European Youth. Flash Eurobarometer n°408*. Bruxelles : Commission Européenne, 97 p. [En ligne : http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_408_en.pdf]

blogs), cette tendance s'inverse à la deuxième moitié du collège (en 4ème) : les jeunes varient leurs usages numériques et privilégient peu à peu les modes numériques de communication comme prolongement de leur sociabilité amicale. L'usage d'un ordinateur, d'un smartphone au quotidien, ou bien l'écoute de musique enregistrée marquent la transition de l'enfance à l'adolescence. Parallèlement, la musique enregistrée et le visionnage de films prennent une place de plus en plus importante. À 15 ans, l'écoute radiophonique devient une activité quotidienne, la télévision est une activité délaissée. Enfin à 17 ans, l'usage de l'ordinateur, l'écoute de musique enregistrée et les sorties entre pairs sont les épicentres des pratiques culturelles (Octobre, 2010). Avec l'avancée en âge, les jeunes préfèrent les sorties nocturnes aux sorties diurnes et les sorties autonomes aux sorties encadrées[69]. Ainsi, certaines activités fonctionnent comme des marqueurs et des transitions, emblématiques du passage entre les différentes étapes symboliques de l'adolescence.

L'usage social des activités culturelles et des loisirs met les âges symboliques des pratiques en exergue. Hervé Glevarec (2010) propose une grille d'analyse sous forme de « triangle culturel des usages sociaux des loisirs » afin de mieux cerner l'enjeu des loisirs pour les préadolescent.e.s et adolescent.e.s.

Trois pôles de la vie culturelle des enfants et préadolescent.e.s :



In Glevarec, 2010, p.73

Ce triangle s'articule autour de trois pôles de la vie culturelle des adolescent.e.s dont chacun des angles correspond à une fonction sociale de la culture, c'est-à-dire, comment les pratiques culturelles modifient le rapport social aux autres pendant cette période spécifique de l'adolescence. Tout d'abord, le pôle « héritage culturel ou social » est le lieu de reproduction d'une culture familiale (« reproduction » au sens de Bourdieu, « fils de » ou « fille de » de Singly), le livre étant l'objet de l'héritage culturel par excellence car perçu comme élément de réussite scolaire par les parents. Le deuxième pôle, « la culture jeune », distincte de la culture parentale, est le berceau d'une culture générationnelle au sein de laquelle l'adolescent.e partage, échange des goûts et des valeurs avec ses pairs (Delalande) via l'usage massif d'objets culturels tels que les consoles, jeux vidéo, musiques enregistrées, vidéos. Enfin, le troisième pôle est celui de « l'autonomisation » qui « *fait référence à l'ensemble des pratiques et des goûts d'un préadolescent ou d'un adolescent qui l'individualisent, le particularisent*

[69] Résultats issus de l'enquête sociologique « L'enfance des loisirs » menée de 2002 à 2008 sur près de 4000 jeunes de 11 à 17 ans. In Octobre S (dir.), 2010, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence,* Paris, Ministère de la culture et DEPS, 432 p.

par rapport à ce qui serait de l'ordre de la contrainte scolaire, parentale ou des pairs. » (Glevarec, 2010, p.71). L'enfant est alors défini comme « sujet » capable de s'émanciper par rapport à ses parents et par rapport à ses pairs. Les supports de cette autonomisation par rapport à la famille sont l'ordinateur, internet, la télévision et le téléphone mobile que Glevarec qualifie d'objets de l'émancipation préadolescente par excellence. Les tensions que constituent ces trois pôles déterminent les loisirs et les usages sociaux de la préadolescence et participent ainsi de l'identité juvénile. Les objets culturels contribuent à exacerber ces tensions de construction identitaire du fait de leurs multiples usages. Par exemple, le téléphone et l'ordinateur sont à la fois des objets d'émancipation et de socialisation, et, instruments de liberté et de contrôle parental. Par conséquent, pour les préadolescent.e.s et les adolescent.e.s, « *la valeur de la chambre est articulée à l'accès aux médias qu'elle permet ou non. Le couple chambre/médias fonctionne particulièrement bien au moment de la préadolescence* » (Glevarec, 2010, p.55-56). Ainsi, les nouveaux questionnements de la recherche ont redéfini les enjeux de la culture jeune. En effet, le rôle de la culture comme support et pratique participant à l'autonomisation partielle de l'enfant et de l'adolescent.e s'est substitué à la dimension culturelle et idéologique de la culture jeune - en tant que conflit intergénérationnel et productrice de catégorisation d'âges, ce que Margaret Mead appelle « le fossé des générations » (1971).

L'autonomisation des adolescent.e.s, qu'elle soit relationnelle (Metton), culturelle (Octobre), partielle (Glevarec) ou spatiale (Duret) est une spécificité de l'âge adolescent. Les jeunes définissent leurs goûts personnels, se créent ainsi une autonomie culturelle qui permet de grandir et de s'affirmer, contrepoint au passage à la vie adulte qui est de plus en plus tardif, ce que Sylvie Octobre nomme « l'indépendance retardée ». Les activités culturelles sont devenues des pratiques d'individuation précoce (Octobre) c'est-à-dire de construction identitaire d'invention et d'expression de soi dès l'entrée au collège. Cette autonomie est tout de même restreinte à la sphère familiale, limitée à la dimension matérielle du quotidien (par exemple, regarder seul.e la télévision) (Glevarec, 2010). Par ailleurs, la culture de la chambre, support d'individuation et d'autonomisation apparue dans les années 1960 - 1970 s'est accentuée avec l'acquisition d'un matériel numérique et culturel individuel, et ce dès l'enfance, modifiant ainsi le rôle de la transmission parentale de pratiques culturelles familiales (le « capital culturel » selon Bourdieu) et de l'école comme lieu d'apprentissage de la culture légitime. Les jeunes adhèrent de moins en moins à la culture scolaire et à la culture dite « légitime », c'est-à-dire la culture considérée comme légitime par les institutions culturelles dominantes, en premier lieu, l'école (Pasquier, 2005).

2. Distinction sociale, distinction de genre : à chacun sa culture ?

Gardons-nous bien cependant d'effacer les distinctions sociales concernant les pratiques culturelles à l'adolescence. L'enquête « L'enfance des loisirs » menée entre 2002 et 2008 auprès d'enfants de 11 à 17 ans montre également que la lecture reste une pratique culturelle socialement différenciée puisque les enfants de cadres sont 43% et 16% (respectivement à 11 et 17 ans) à lire tous les jours des livres, contre 29% et 5% des enfants d'ouvriers (Octobre, 2010). À cette distinction de pratiques de la lecture selon les origines sociales, s'ajoute la variable de genre qui accentue les différences de pratiques culturelles. Ces données de pratiques culturelles juvéniles font écho à la théorie de la domination culturelle de Bourdieu (1979) qui rend compte de l'importance de l'origine sociale des individus dans le choix des goûts, du plaisir esthétique et des activités culturelles, voire des différentes manières de consommer. Un jeu de distinction sociale s'édifie autour des goûts jugés comme « légitimes » et naturels pour les classes sociales favorisées face une culture populaire portée par les classes sociales dominées, participant ainsi à la création d'inégalités sociales face à la culture (Bourdieu, 1979). Les transmissions intergénérationnelles entre parents et enfants jouent un rôle central plus encore en termes de représentations que de pratiques (Octobre, 2010) : dans l'enquête mentionnée ci-dessus, à chaque âge, les adolescent.e.s les plus investis dans les loisirs culturels sont ceux dont les parents affectent le plus au loisir des objectifs d'épanouissement personnel. Il en est ainsi pour la lecture : les plus forts lecteurs sont les enfants de cadres.

Toutefois, le rapport à la culture des adolescent.e.s ne peut se réduire aux origines sociales, les influences sont nombreuses, issues des pratiques avec les pairs, les parents, la fratrie et l'école. Les adolescent.e.s s'approprient, modèlent, parfois rejettent et produisent des pratiques culturelles qui correspondent à leurs goûts et leur âge (Pasquier, 2005). Par conséquent, des mutations profondes des pratiques culturelles sont à l'œuvre. Pour la jeunesse actuelle, des évolutions profondes dans le secteur du numérique ont modifié les pratiques et les consommations culturelles, l'usage du numérique au quotidien accroît cette circulation de la culture et accentue la diversification de l'offre culturelle via le partage de vidéos, de musique et des commentaires portant sur des intérêts communs. Les objets numériques sont donc bien des instruments de socialisation juvénile car, tout en permettant d'étendre les réseaux sociaux juvéniles, les pratiques culturelles deviennent alors plus éclectiques, collaboratives et interactives (blogs, MySpace, YouTube…) au sein du groupe de pairs (Octobre), ce qui tend à renforcer la sphère d'autonomie relationnelle des adolescent.e.s. En revanche, les réseaux sociaux, lieu de partage et de socialisation, sont des lieux de pression de conformité des adolescent.e.s parce qu'il s'agit de se conformer aux préférences des groupes d'appartenance mais aussi d'afficher sa légitimité d'appartenance aux yeux des non-membres (Pasquier, 2005). Par exemple, Dominique Pasquier conteste la théorie de la « légitimité culturelle » en mettant en exergue les mécanismes actuels de socialisation des jeunes qui ont été transformés avec l'arrivée puis l'utilisation massive des technologies de l'information par

les adolescent.e.s en parallèle d'une massification scolaire et des transformations profondes des formes familiales. Son ouvrage, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité* pointe le fait que « *chez les lycéens, la culture dominante n'est pas la culture de la classe dominante mais la culture populaire* » et conclut que « *la cartographie des cultures communes s'élabore aujourd'hui moins sur la base d'un découpage entre l'origine sociale que par l'âge et par le sexe* » (2005, p.162). Ces propos permettent d'étudier deux champs d'observation qui nous intéressent plus particulièrement : celui des âges symboliques des pratiques et la distinction genrée des comportements culturels.

Les travaux de ces vingt dernières années ont démontré que les activités culturelles adolescentes ne sont pas neutres d'un point de vue du genre, qu'elles soient organisées et produites dans un cadre normatif, ou, qu'elles soient un temps potentiellement libre de toute contrainte. En tant que construction sociale des identités sexuées, le genre questionne la différenciation sexuée des comportements culturels féminins et masculins en termes de choix d'objets culturels mais surtout en termes de consommation et de pratique. Les deux pratiques les plus clivantes sont celles de la lecture et des jeux vidéo. Ces deux pratiques culturelles illustrent des différences de consommations culturelles où la frontière du genre se situe au niveau des activités les plus savantes et des activités de jeux numériques : les filles sont plus impliquées dans les activités artistiques amateurs, la lecture, la fréquentation de bibliothèques, d'où une continuité de la féminisation de ces pratiques à l'âge adulte observée dans les études sociologiques (Dietsch et Sotto, 2010 ; Donnat, 2005 ; Fougeyrollas-Schwebel, 2003 ; Joly, 2015). Nous avons vu précédemment que la lecture est une pratique d'abord marquée par l'origine sociale des jeunes, mais la combinaison de la dimension sociale avec celle du genre nous éclaire davantage sur les stratifications des catégories de lecteurs : les filles de cadres sont celles qui lisent le plus, l'écart est grand en ce qui concerne les habitudes de lectures quotidiennes entre les filles de cadres et les garçons des milieux populaires. Les mères joueraient un rôle de premier ordre dans le choix des activités artistiques dans le prolongement d'un suivi de la scolarité et des loisirs tandis que les pères sont très peu impliqués dans les pratiques amateurs artistiques de leurs enfants (Joly, 2014). Une hiérarchie culturelle genrée (Pasquier) s'opérerait entre les garçons fervents de sport et de jeux vidéo (enquête sur les 10-14 ans, Octobre, 2008) et les filles attirées par « une culture des sentiments », c'est-à-dire les romans jeunesse, les magazines *people* dédiées aux adolescentes, les fictions télévisées[70], les émissions télévisuelles (Pasquier, 1999) s'attirant le mépris et le rejet des garçons. Le genre est donc une variable fondamentale selon le contexte des pratiques. L'activité de jeux vidéo illustre parfaitement cette variable comme facteur clivant de rapport à la culture à l'adolescence, et donc, constitutive d'une culture juvénile genrée. En effet, les jeux vidéo sont avant tout une activité nettement masculine (à 11 ans, 35% des garçons y jouent tous les jours contre 8% des filles) et cette différenciation genrée se confirme avec l'âge car 29,5 % des garçons de 17 ans sont joueurs quotidiens, 3 % des filles seulement (*op.cit.*, Octobre 2010). Les mutations culturelles profondes n'atténuent donc pas les

[70] Dominique Pasquier avait mené une enquête sur la réception et les usages que les adolescent.e.s font du feuilleton *Hélène et les garçons* dans les relations qu'ils nouent entre eux et entre les adultes, dans *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, 1999, Paris, éd. MSH, 236 p.

différences de genre de pratiques et d'activités de loisirs, mais au contraire les renforcent. Hervé Glevarec confirment bien le caractère masculin de la pratique du jeu vidéo tandis que les filles valorisent prioritairement les échanges, courriels et réseaux sociaux. Les différenciations genrées sont diverses et sont perçues différemment selon les pratiques.

Sylvie Octobre estime que le genre est « *un facteur majeur, socialement situé, du rapport à la culture* ». Ces comportements culturels très clivés d'un point de vue du genre se poursuivent au-delà des activités de loisirs pour se répandre sur les réseaux sociaux et à l'école. *« On a supprimé l'uniforme en classe mais les jeunes se sont donnés entre eux de nouvelles consignes vestimentaires parfaitement rigides ; la ségrégation des sexes a été abolie mais dans la vie scolaire de tous les jours, les échanges entre garçons et filles sont soumis au contrôle constant des groupes ; l'école se montre moins exigeante dans le maniement du français mais la maîtrise de certains codes du langage adolescent est une condition nécessaire pour participer aux interactions autour de soi. Si on ne se comporte pas comme les autres, la sanction n'est plus d'être viré du bahut, mais de ne pas avoir d'amis, ce qui peut être pire à cet âge »* (Pasquier, 2005). Pour résumer, selon les pratiques, c'est le sexe ou l'origine sociale qui fait la différence, et parfois, une combinaison des deux (Octobre, 2010, Donnat 2011).

Les pratiques culturelles genrées s'observent aussi dans la monopolisation masculine des cultures urbaines (danse hip-hop, *graff*, sports urbains tels que le skate, rollers, bmx) (Raibaud, 2011). Ces pratiques sont majoritairement masculines, en particulier le *graff* (Felonneau, 2001) et les sports urbains tandis que le hip-hop l'est moins grâce à la diffusion de cette activité dans les cours de danse. Ces pratiques masculines s'inscrivent dans l'espace et, avec le concours des pouvoirs publics, deviennent des formes spatiales renouvelées de cultures masculines. Ces lieux masculins peuvent alors être comparés à des « maisons-des-hommes » (Godelier dans Welzer-Lang, 2004, p.305), c'est-à-dire des espaces monosexués « *dont l'enjeu est la production et la consolidation de l'identité masculine* » tels que les lieux de répétition des musiques amplifiées fondées sur l'expression du sexisme et de l'homophobie (Raibaud, 2007), ou encore, les skate-parks qui sont des lieux de virilisation des jeunes où la compétition, la performance et la chute sont des productions de reconnaissance virile entre pairs (Duret, 2008) qui excluent la très grande majorité des filles ainsi que les garçons « les moins virils », c'est-à-dire maladroits ou peu sportifs (Raibaud, 2007). L'espace public met en scène la réussite d'une masculinité qui se donne à voir (Bourdieu, 1998), par conséquent ces cultures urbaines fonctionnent comme des « opérateurs hiérarchiques de genre» (Latour dans Welzer-Lang, 2004 ; Ayral, 2009)

Ainsi, la sociabilité amicale redéfinit le rapport à la culture et aux loisirs des adolescent.e.s, le temps passé entre pairs est de plus en plus important à la fois en termes de temporalités, de co-pratiques et d'influence réciproque dans les goûts culturels. Les consommations de pratiques culturelles se font de manière collective, dans le cadre de relations amicales, les pratiques culturelles ou de loisirs se font autour de l'échange et du partage entre soi. Et ce, dès le plus jeune âge, Julie Delalande définit la culture enfantine (école primaire) comme une culture de groupe et de génération qui contient « *l'ensemble des savoir-faire qu'un enfant doit maîtriser pour faire partie du groupe des pairs* » (Delalande,

2006, p.268), avec le double effet de marquer la différence par rapport aux autres qui n'appartiennent pas à cette culture, et, de contraindre l'enfant à intégrer les mêmes pratiques. Ce temps des copains se renforce avec l'avancée dans l'adolescence, les pairs deviennent alors prescripteurs et accompagnateurs de pratiques devançant l'influence de la fratrie ou des parents (Octobre, 2010). Ils trouvent dans les outils numériques un moyen de poursuivre une socialisation avec des pairs et de s'émanciper du contrôle parental. Au cours de l'adolescence, les sorties entre copains ne cessent d'augmenter, signe de gain en autonomie de déplacement.

3. Pratiques numériques, nouveaux rapports aux lieux ?

Pourquoi évoquer les usages du numérique ? L'espace numérique est un nouvel espace communicationnel pour les adolescent.e.s. L'acquisition d'un ordinateur, d'une console de jeux, d'un smartphone sont devenus des rituels de passage marquant les étapes symboliques acquises par le jeune. De plus, l'équipement des maisons en appareils numériques a créé un nouveau rapport de coprésence non physique entre pairs : l'accès à internet via les ordinateurs, les tablettes tactiles, les téléphones mobiles et les jeux vidéo appartiennent aux loisirs juvéniles. Notons que dans nos entretiens, aucun élève n'a mentionné le téléphone fixe comme moyen de communication avec leurs ami.e.s, ce qui contraste avec l'usage du téléphone familial par les enfants mentionnés par François de Singly et Olivier Martin dans un article paru en 2000. Le contraste est grand et les évolutions technologiques rapides depuis une vingtaine d'années.

L'adolescence est numérique. Par usage du numérique, nous désignons les différentes manières d'utiliser, de mobiliser et de se saisir des technologies numériques, en lien avec des pratiques sociales et identitaires. Les jeunes sont communément qualifiés par les médias, de « génération mobile », de « natifs digitaux », véritables « smartphoners » attachés à leur « doudou numérique » et adeptes des « selfies ». Ce vocabulaire illustre le fait que l'âge est un facteur essentiel d'accès aux outils numériques et de pratiques régulières. Pour les 12-17 ans[71], internet est devenu sans conteste le média principal dont l'usage est quotidien ou hebdomadaire : les adolescent.e.s passent en moyenne 15 heures par semaine sur internet, contre 12 heures pour les adultes[72]. Selon une enquête de 2015[73], la cohorte d'âge des 12-17 ans sont ceux qui profitent des innovations technologiques. D'abord, le taux d'équipement en ordinateur est fortement corrélé à l'âge, les 12-17 ans ont quasiment tous accès à un ordinateur à domicile (97%) alors que 86% des 40-59 ans en possède un. Le multi-équipement (avoir à domicile l'ordinateur, la tablette tactile et le téléphone mobile) est plus important chez les jeunes puisque 68% des 12-17 ans sont multi-équipés contre 8% des 70 ans et plus.

[71] Rapport « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (2013)», réalisé par le CRÉDOC, novembre 2013, 288 p.

[72] Nous nous garderons bien de limiter cet usage numérique intensif aux jeunes seulement car de nombreuses enquêtes issues notamment du GIS M@rsouin démontrent comment les gestes du quotidien de l'ensemble de la population ont évolué avec l'arrivée du numérique.

[73] Enquête sur la diffusion et l'usage des technologies de l'information dans la société française réalisée par le CRÉDOC, 2015. Rapport, *Baromètre du numérique*, 2015, CRÉDOC, 170 p.

Enfin, le fait de posséder ces équipements suppose un accès à internet pour en varier les usages : 96% des 12-17 ans qui disposent d'un ordinateur ont une connexion à internet à domicile. L'apparition récente du *smartphone*[74] a également une incidence sur les comportements juvéniles, ce téléphone écran tactile prend de plus en plus de place dans les gestes du quotidien parce qu'il présente l'avantage de combiner les fonctionnalités d'un téléphone mobile avec d'autres usages numériques (appareil photographique, fonction web, assistant numérique personnel, applications numériques personnalisées, messagerie instantanée, fonction communautaire, etc.). Il offre des ressources communicationnelles variées[75] qui appartiennent aux pratiques quotidiennes adolescentes comme le reconnaissent les jeunes de notre enquête. L'accès à internet et donc aux réseaux sociaux garantit une relation instantanée avec les pairs, à condition d'avoir une couverture wifi, 3G ou 4G suffisante (selon le lieu de résidence du jeune).

Dans notre enquête, sur 70 entretiens, 59 élèves ont un téléphone portable. Sur ces 59 élèves, 37 l'ont eu en 6ème, 9 en 5ème, 8 en 4ème, un élève l'attendait en 3ème, deux élèves l'ont eu en école primaire. La plupart ont des smartphones, ce qui leur donne un accès facile et permanent à internet et aux réseaux sociaux. La possession d'un téléphone a lieu majoritairement en 6ème, étant directement lié à l'entrée en 6ème et aux changements d'horaires. Dans les entretiens, les deux raisons principales à l'obtention d'un téléphone sont soit la nécessité de prévenir les parents en cas de changement d'emploi du temps, soit parce que les pairs en possédaient déjà un. L'usage de ces téléphones est multiple : d'abord envoyer des messages aux amis, téléphoner puis jouer, écouter de la musique, télécharger des applications. Comme Clara (entretien n°2) qui a eu un téléphone à Noël et qui a changé ses habitudes en seulement trois mois (l'entretien ayant eu lieu en mars 2016) « *jusqu'à Noël, j'utilisais l'ordinateur mais depuis Noël, j'utilise plus le téléphone, l'ordinateur est souvent déchargé, c'est plus lent, le portable est à portée de main* […] *maintenant je vais sur internet tous les jours ou sur youtube pour écouter des musiques ou pour donner rendez-vous sur facebook ou sur messagerie privée.* » À la question « *As-tu d'autres appareils dans ta chambre ?* », elle répond qu'elle a un ordinateur et une télévision qu'elle n'allume plus. Il n'est pas rare, dans les entretiens, d'entendre les adolescent.e.s énumérer la présence d'appareils électroniques dans leurs chambres tel Max qui possède une télévision branchée à une console de jeux (PS3), un ordinateur et un téléphone. Ils et elles utilisent également internet pour se donner rendez-vous ou tout simplement pour « chatter » depuis la chambre. Cet usage du téléphone comprend également l'usage des réseaux sociaux[76] de façon massive car sur 70 entretiens, seuls sept jeunes disent ne pas avoir de compte sur un réseau social (quatre garçons et trois filles). Ces adolescent.e.s évoquent soit le manque d'intérêt pour les réseaux sociaux, ce qui n'empêche pas deux garçons de communiquer avec leurs copains via des messages envoyés lors de parties de jeux vidéo, soit une interdiction formelle des parents

[74] « Smartphone » est l'usage courant issu du langage anglophone ; « Ordiphone » ou « téléphone intelligent » sont les dénominations officielles dans la langue française.

[75] Le téléphone portable a laissé place au « smartphone », équipement désormais le plus répandu.

[76] Les adolescents utilisent snapchat, instagram, facebook et messenger. Chaque réseau social représente une fonction communicationnelle bien spécifique.

d'y avoir accès. En revanche, les jeux vidéo sont une activité fortement sex-typées : 29 garçons sur 36 jouent aux jeux vidéo (Clash of clans, Fifa, GTA…) dont 19 en réseau, c'est-à-dire la pratique de jeux en ligne avec des copains et/ou des inconnus. Quant aux filles, seules deux d'entre elles disent accompagner leur frère aux jeux vidéo, ce qui confirme le caractère sex-typé de cette activité numérique. Cependant, les filles téléchargent des applications de jeux sur leurs smartphone même si, dans les entretiens, cet usage du téléphone est décrit comme secondaire.

Véritable compagnon au quotidien (Balleys, 2017, p.14) du fait de la polyvalence de cet outil, le smartphone est l'équipement le plus répandu au détriment du téléphone mobile classique et de la tablette. Cet engouement pour le smartphone chez les adolescent.e.s s'explique, dans un premier temps, par les fonctionnalités de communication qui participent à l'intégration de l'adolescent.e dans un tissu de relations sociales. Le sms et les fonctions communautaires (rendues possibles avec la connexion internet du smartphone) entretiennent les liens affectifs de manière instantanée. Les pratiques adolescentes numériques présentent des spécificités dont le facteur explicatif est l'âge : 96% des jeunes utilisent internet pour écouter ou télécharger de la musique (+45 points par rapport aux adultes) ; 81% fréquentent les réseaux sociaux ; 68% déclarent qu'internet leur permet de regarder des films ou des séries ; 68% des jeunes téléphonent avec des logiciels connectés (*Skype*, *Face Time*, *WhatsApp, Snapchat*)[77] ; jouer aux jeux vidéo est une activité pratiquée avant tout par les jeunes de 12-17 ans. Les smartphones sont non seulement des instruments de socialisation pour communiquer avec leurs pairs en créant des réseaux sociaux autonomes mais également des manifestations du soi numérique (Allard, 2014, p.140) car « cet objet renvoie à soi » (Amri, Vacaflor, 2010). Les fonctions numériques permettent de personnaliser l'outil, de l'esthétiser en fonction de ses goûts. Plus que cela, « *le mobile est un prolongement de la tenue vestimentaire et sortir de son domicile sans l'emporter est comme sortir nu, ou tout au moins en ayant oublié de mettre un vêtement ou un accessoire de base : les clés, le pull, le pantalon, les chaussures, etc. Restant souvent à portée de main, il se laisse transformer par son utilisateur* » (Amri, Vacaflor, 2010, p. 5).

Ces mutations culturelles s'accompagnent d'un usage individuel des équipements technologiques et communicationnels, souvent installés dans la chambre, lieu d'intimité adolescente. Cette individualisation des équipements numériques s'est considérablement renforcée avec le téléphone portable, en particulier le smartphone, dont l'acquisition au moment du collège signe une étape importante dans le gain en autonomie relationnelle de l'adolescent. Le smartphone est une des dernières évolutions majeures des pratiques culturelles car, objet numérique concentrant de multiples usages corrélé à des pratiques multimédia nomades (croissance forte des accès nomades à internet et convergence entre téléphonie mobile et réseaux sociaux), plus fonctionnel que l'ordinateur, il rompt l'association classique entre pratique et support. Cet objet du quotidien fait partie des usages numériques

[77] En l'espace de deux ans, c'est-à-dire entre les deux rapports publiés par le CRÉDOC (2013, 2015) les pratiques numériques juvéniles n'ont fait que se renforcer. En 2013, 90% des jeunes de 12-17 ans écoutaient de la musique ou la télécharger sur internet (+6 points en 2015) ; 76% fréquentaient les réseaux sociaux (+5 points) ; 66% regardaient ou téléchargeaient des films ou des séries (+2 points en 2015).

des adolescent.e.s, il révolutionne les comportements culturels et les pratiques communicationnelles des adolescent.e.s. La culture chez les jeunes est un support à la fois d'individuation et de socialisation en tant qu'espace privilégié d'expression de soi et de communauté de valeurs à la fois individuelles et collectives. Le développement du numérique brouille les frontières culturelles et induit de nouveaux rapports sociaux à la culture, plus éclectiques, plus interactifs mais où la conformité au groupe social est de rigueur. Les recherches en sociologie s'accordent sur le fait que les adolescent.e.s d'aujourd'hui sont « *porteurs et acteurs des mutations du numérique, et incarnent un renouveau générationnel*» (Octobre, 2010). Anne Barrère observe un triple effet du numérique sur les pratiques culturelles des adolescent.e.s (2011): une mise en flux des activités culturelles (les activités sont entremêlées et en continu), une mise en cumul des activités (pratiques multiples) et une mise en score des activités adolescentes (comparaison compétitive entre pairs du nombre d'amis sur les réseaux sociaux, du nombre de commentaires sur les blogs et du nombre d'envoi de sms pour une recherche de la performance et de la « popularité »).

Par conséquent, un entre-soi virtuel entre pairs se crée au sein de l'espace familial mais dont les codes d'accès sont interdits au reste de la famille. Appel, sms, messagerie instantanée, réseau social, blogs, sont des dispositifs de communication très divers qui construisent un langage spécifique, conformes au groupe social, ce qui crée une frontière invisible au sein du domicile familial et renforce ainsi le gain d'autonomie relationnelle vis-à-vis des parents. Les réseaux sociaux ouvrent l'univers du groupe de pairs à d'autres groupes, créant de nouveaux groupes de sociabilité amicale, mais servent également à commenter, conforter, se conformer aux groupes de pairs créés dans l'univers scolaire, assurant ainsi des liens sociaux plus forts dans la vie quotidienne (Balleys, 2015). L'espace scolaire et l'espace numérique sont devenus deux espaces relationnels qui fonctionnent « comme des vases communicants » (Balleys, 2015) au détriment du pouvoir de labellisation et d'imposition des pratiques culturelles légitimes de l'école (Octobre, 2008). Selon Élisabeth Clément-Schneider (2013), cette écriture numérique permet aux adolescent.e.s d'expérimenter de nouvelles pratiques relationnelles entre pairs et ainsi d'interagir avec le monde. Ces nouveaux outils numériques développent l'écriture numérique, spécifique aux adolescent.e.s, support des activités sociales entre pairs. Les relations d'amitié prennent donc un nouveau sens parce qu'elles connaissent de nouvelles temporalités (ponctuelles, à tout moment, ou bien pendant des heures) et de nouveaux modes de communication pluriels et simultanés (s'envoyer des sms en même temps que de « chatter » sur *snapchat* et de regarder l'actualité des ami.e.s sur Facebook). Poursuivre les relations entre pairs sans coprésence physique permet d'aborder des sujets concernant l'intimité dans un rapport d'extimité (Tisseron) et de cultiver le « être ensemble » dans les espaces numériques car « *pour une partie des jeunes, le "être-ensemble" devient plus important que le "faire-ensemble"* » (Galland, 2010, p.224).

Ainsi, avec l'usage quotidien du numérique, le rapport aux lieux et aux temps évoluent. Les technologies numériques produisent un nouveau rapport aux temporalités des pratiques, ce qui se traduit par la poly-activité (par exemple, usage du téléphone mobile et de l'ordinateur en simultané) et par la « privatisation » de la chambre, l'espace intime de la chambre devenant un espace d'individualisation des équipements et des modes de

consommation (Octobre, 2014). La chambre devient donc le lieu d'une autonomisation relationnelle et spatiale où « c*es nouveaux modes de consommation abolissent une partie des contraintes temporelles liées à la programmation, favorisent une individuation, une démultiplication et une désinstitutionalisation des temps, qui s'oppose à la vision d'un temps unique, linéaire et « programmé »* » (Octobre, 2008, p.29). La conjugaison des fonctionnalités numériques dans le quotidien (communication, personnification de l'objet, distanciation vis-à-vis des parents, proximité instantanée avec les pairs) crée une nouvelle composante de l'identité adolescente, une nouvelle définition de l'intime. Le smartphone devient une expression de soi, un alter ego numérique qui construit l'identité en toute visibilité, en co-construction avec celle des pairs.

III. L'expérience collégienne, une expérience de la division sexuée des rôles

Comme le souligne le rapport *Qualité de vie à l'école* (Florin dir., 2017) à propos de l'impact du contexte scolaire sur le développement, le milieu scolaire n'est pas neutre. Les établissements scolaires influent sur le développement parce que leurs « *caractéristiques affectent les représentations que les enfants se font de leur environnement scolaire qui, à leur tour, affectent leurs cognitions et leurs comportements liés à l'école* » (*op.cit*., p.14). De plus, le bien-être des collégien.ne.s est faiblement lié aux PCS du père et de la mère (*op.cit*., p.39). S'agissant de l'effet de l'âge et du sexe, « *les recherches sont unanimes sur le fait que les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons, tout comme les élèves les plus jeunes par rapport aux plus âgés* » (*op.cit*., p.40). Or, qu'en est-il de la reproduction de la division sexuée des rôles dans l'enceinte scolaire ? Si l'on considère comme Martina Löw que l'espace n'est pas un contenant immuable existant indépendamment des conditions sociales mais qu'il est « *une (dis) position de corps pris dans un mouvement constant par suite duquel leur (dis) position se transforme en permanence » (*2015, p.132), alors le collège reproduit constamment dans des temporalités différentes et dans des lieux distincts un positionnement sexué des garçons et des filles.

1. L'espace-temps du collège, des pratiques quotidiennes adolescentes

(1) L'espace scolaire, pôle central de l'expérience sociale à l'adolescence

Outre sa mission d'éduquer et de former les futurs citoyens et citoyennes, l'École (en tant qu'institution) se doit de faire acquérir une « culture commune » pour tous dont la finalité est d'assurer l'intégration des individus au sein de la société, le « vivre ensemble ». De ce fait,

l'École peut être définie comme « *un lieu de comportements, de relations sociales et de fabrication de normes et de valeurs qui ne sont pas anodins* » (Dubet, 2006, p.49). D'un point de vue géographique, la maternelle, l'école élémentaire, le collège et le lycée sont des espaces sociaux constitués de traits spécifiques : avant tout espace fortement spécifié, reconnaissable par les ensembles architecturaux qui organisent l'espace-temps scolaire (grands bâtiments abritant les salles de classe, l'administration, la cour, le préau, etc.), l'espace scolaire est fragmenté selon les usages et l'accessibilité des lieux. Il est donc un espace collectif où cohabitent une diversité d'usages et de pratiques régie par des règles déclinées selon les lieux et selon les individus qui en ont usage : règlement intérieur général, lieux aux accès règlementés, salle de classe dont les règles sont définies par chaque professeur.e, espaces de détente où l'absence d'adultes laisse place aux règles tacites entre élèves, etc. (Sgard, Hoyaux, 2006). Enfin, l'école est fortement structurée par une norme temporelle. Le temps scolaire, en tant que temps social contraint et contraignant (Haicault, 2000), rythme le quotidien des élèves en instituant des contraintes de temporalités, certes routinières, mais également bornées et fragmentées. Les journées sont longues, de 8h/8h30 à 17h selon les établissements scolaires, ponctuées par des sonneries, rythmées par les temps d'arrivée et de départ, les heures de cours, les temps de détente, les temps d'attente, etc. Cet apprentissage de la diversité des temporalités et des usages de l'espace scolaire est un trait spécifique de cet âge de l'adolescence. Il appartient donc aux espaces de vie de l'adolescent.e. Cette territorialité de l'individu en tant qu'élève se construit dès la maternelle comme premier lieu partagé, se poursuit au collège dont le cadre spatio-temporel exige des élèves une adaptation à de nouveaux repères spatio-temporels. Puis au lycée, où cet espace-temps tend à se distendre du fait d'un cadre moins coercitif et d'une plus grande autonomie accordée aux élèves.

Parce que le passage en 6ème est constitutif de l'expérience scolaire et sociale de l'enfant (Dubet, 1995, 1996), le collège peut être envisagé comme un « concept opératoire » essentiel de l'espace de vie à l'adolescence. L'entrée au collège marque la transition d'un échelon entre enfance et adolescence tel un rite de passage (Bonte, 1997), un point de transition (Singly de, 2006, p.18), un effet de seuil scolaire (Zaffran, 2014, p.131) où les repères spatio-temporels sont à reconstruire, marquant la fin de l'enfance de l'école primaire vers l'adolescence. L'entrée au collège suppose alors la maîtrise de nouvelles pratiques scolaires et l'intériorisation de nouvelles ritualisations scolaires propres à ce nouvel âge symbolique (Delory-Momberger, 2005). Par conséquent, l'école, en tant qu'espace collectif, devient un des espaces fondamentaux de socialisation des élèves où se joue leur expérience sociale. Cette expérience sociale, qui est également une expérience scolaire du fait de la spécificité du cadre d'action et des normes qui y sont véhiculées, est bien plus qu'un vécu puisque les élèves sont contraints d'articuler de multiples logiques d'action « *qui structurent le monde scolaire* » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.62) pour s'adapter à un cadre institutionnel changeant (maternelle – primaire – collège – lycée – supérieur). Cette expérience sociale crée des situations de vie scolaire quotidienne inédite dont les élèves tirent leur subjectivité et leur réflexivité (Dubet, 1994). « *L'idée d'expérience scolaire suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu face à une situation et des contraintes, mais comme un acteur construisant son expérience à travers des choix culturels et des orientations, élaborant des stratégies et les significations de ses stratégies dans un système de relations sociales* »

(Dubet et al., 1991, p.6). En plus d'apprendre à vivre en groupe, à garder « la face » face aux pairs et aux adultes (Dubet, Martuccelli, 1996), le collège comporte une organisation plus complexe où les élèves apprennent leur nouveau métier de collégien (Cousin, Felouzis, 2002) en termes de comportements, de nouvelles normes et de temporalités scolaires (Debarbieux; Prairat, 2012). Cette expérience scolaire conduit à un processus de distanciation vis-à-vis des acteurs scolaires (Dubet, Martuccelli, 1996) :

> L'expérience collégienne est dominée par un éclatement des dimensions qui la structurent. Ce phénomène provoque une sorte de désajustement constant des relations et des identités. Ni le conformisme enfantin ni les calculs d'utilité, ni la subjectivité adolescente ne sont en mesure de stabiliser cette expérience. Alors, les collégiens abandonnent les identités conçues comme des intériorisations de rôle, pour les apprentissages des jeux de la face au sein desquels ils parviennent, plus ou moins, à construire un processus de subjectivation. Ils oscillent sans cesse du conformisme à la rupture en fonction des rythmes que leur imposent leurs origines sociales, leurs résultats scolaires, leur sexe et leur âge. C'est à ce moment-là qu'ils acceptent ou refusent un « destin » […] C'est pour cette raison que les collégiens ne sont jamais pleinement les membres ou les citoyens de leur établissement. (Dubet, Martuccelli, 1996, p.170)

Dubet et Martuccelli soulignent l'importance de la trajectoire individuelle de l'élève ainsi que le contexte scolaire (environnement, public, particularités de l'établissement) pour rendre compte véritablement de l'expérience scolaire. L'élève est donc un acteur opérant des actes sociaux et spatiaux dans l'espace scolaire. Mais cet acteur n'est pas neutre d'un point de vue du genre, de la trajectoire individuelle, de l'âge et de l'origine sociale et même les caractéristiques propres d'un établissement scolaire (origine sociale des élèves, profil des professeurs, notamment) expliquent une part non négligeable des différences des trajectoires scolaires (Felouzis, 1993).

Ainsi, l'expérience sociale dans le cadre scolaire englobe l'ensemble de ses facteurs. Mais en tant que cadre de vie, les espaces scolaires ne sont pas neutres : ils agissent sur les élèves. Dans le cadre d'une recherche portant sur la construction des territoires de vie chez les lycées, Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux (2006) avaient défini la spécificité de l'espace scolaire : bien qu'il soit « *facilement identifiable dans sa globalité* », cet espace est « *fragmenté à l'extrême* » d'un point de vue spatial, social et culturel. Cette complexité sous « *une apparente banalité* » tient en grande partie à la « *multiplication des règles d'usages attachées à différents lieux* ». La morphologie des établissements agit sur l'expérience scolaire et sociale des élèves (Hébert, Dugas, 2017), ce qui impacte la qualité de vie des élèves (Florin, 2017). Or, comme se désole Maurice Mazalto, les espaces de détente sont peu aménagés parce que délaissés par les aménageurs publics, d'où des aménagements *a minima* (quelques bancs, pelouse interdite aux élèves, des tables de ping-pong en béton) peu adaptés aux préoccupations des collégien.nes (Mazalto, 2013). Dans le cadre d'une recherche menée dans deux collèges, Hébert et Dugas notent que les lieux surveillés sont globalement ressentis comme sécurisants par les élèves interrogés. À l'inverse, les espaces laissés sans surveillance sont particulièrement perçus comme les moins sécurisants, tels que les abords du collège, la cour de récréation et les toilettes. Ce sentiment d'insécurité est relatif à l'âge et au genre. La

cour de récréation se révèle être anxiogène pour les plus jeunes. Les filles stigmatisent les escaliers et les abords du collège comme des lieux favorisant leur sentiment d'insécurité tandis que les garçons déclarent les toilettes et les vestiaires d'EPS comme des lieux particulièrement anxiogènes. Florin relève que des facteurs liés au confort des élèves (lumière, bruit, qualité de l'air, etc.), des facteurs permettant de satisfaire les besoins cognitifs (pièces clairement identifiables, personnalisées, etc.) et des facteurs esthétiques (l'harmonie des couleurs et de l'agencement des différents éléments de la salle de classe) influencent le bien-être des élèves dans les établissements scolaires (2017, p.35). Par conséquent, l'espace scolaire doit être abordé sous l'angle de l'influence qu'exerce celui-ci sur les élèves.

Néanmoins, par les usages et les pratiques routinières des élèves au sein de leur établissement scolaire, ils expérimentent, s'approprient ou rejettent des lieux de l'espace scolaire. S'opère alors un processus de maîtrise des lieux où l'apprentissage scolaire se mêle à l'apprentissage de soi en tant qu'acteur social. L'appropriation des lieux, les pratiques routinières, les cheminements à travers l'espace scolaire construisent la territorialité de l'élève, ce que Sgard et Hoyaux nomment « *la configuration de l'espace par l'élève* » :

> Elle permet d'articuler, à travers la dimension subjective, affective et symbolique du discours, les différents éléments matériels – essentiellement des objets dans les lieux – au sein d'un monde fait de multiples territoires plus ou moins vastes, plus ou moins délimités, et plus ou moins clairement définis dans leur substance et dans les relations qui s'y déroulent. En ce sens, l'élève configure l'image qu'il se fait de l'espace. Cette configuration est une construction de sa réalité vécue de l'espace, par une territorialisation et une socialisation du monde qu'exprime en partie l'acte de parole. (Sgard, Hoyaux, 2006, p.89)

Ce processus de territorialisation amène à questionner la construction des identités adolescentes dans ces espaces scolaires d'autant plus que la scolarité au collège correspond également au processus d'autonomisation qui s'enclenche mais où l'affirmation identitaire reste partagée entre deux âges (Singly de, 2006), entre le nous familial et l'entre-soi adolescent, entre la préadolescence et l'adolescence. Cette construction identitaire ne peut se soustraire au genre car si l'espace scolaire agit sur les élèves, il n'est pas neutre non plus d'un point de vue du genre.

(2) Le collège, une reproduction et une reformulation des inégalités des rapports sociaux de sexe

Notre étude porte sur un niveau de scolarisation, la 4ème au collège. Les collégien.ne.s ont relativement peu focalisé l'intérêt des chercheurs jusqu'aux années 1990. Il faut attendre la fin des années 1990 pour que le genre intéresse les sociologues de l'école en France alors que la manière dont « *le sexe module les interactions dans la classe* » fait l'objet de nombreux travaux dans les pays anglo-saxons (Duru-Bellat, 1995, p.75). En 1996, Claude Zaidman s'interroge sur la façon dont l'école primaire construit un espace de « *retraduction des comportements sexués* » (1996, p.19). Pour cela, elle mène des observations directes de

situations concrètes de la vie quotidienne dans le cadre de la classe et de la cour de récréation. Au sein de l'école, il existe bien des actions involontaires, des effets non voulus, ce que Claude Zaidman nomme « le curriculum caché », qui entretiennent les rapports inégaux de sexe malgré une norme anti-sexiste forte au nom du principe de laïcité et d'égalité (Barthou, 2014). L'école, qu'il s'agisse de l'école primaire, du collège et du lycée, est donc un lieu de socialisation différenciateur selon le sexe parce qu'elle fait « *vivre aux filles et aux garçons des expériences différentes où se construisent et se transforment des identités sexuées qui contribuent à "fabriquer" conjointement avec de nombreuses autres influences, des différences de cursus scolaires, universitaires et professionnels* » (Mosconi, 1999, p. 86).

Sous couvert de mixité et d'une neutralité garante d'égalité, l'école est « *une caisse de résonnance d'inégalités prévalant dans la société ; elle serait sexiste par abstention* » (Duru-Bellat, 2008, p.147). Interrogeons alors cette prétendue neutralité scolaire en focalisant notre attention sur la sexuation des pratiques spatiales des élèves dans leur établissement scolaire : Quelles stratégies les filles et les garçons adoptent-ils dans le cadre de l'école en termes d'intégration des normes scolaires et de leurs rapports aux pairs ? Ces stratégies utilisent-elles l'agencement des lieux pour pratiquer l'espace ? Comme nous le verrons dans la partie III, en classe, les comportements sexués sont perceptibles. Cela se perçoit aussi dans l'attitude des enseignants qui interpellent les filles et les garçons de manière différente.

Cette inégalité des sexes, que l'école est censée combattre autant que le racisme au nom de l'égalité, se traduit dans le quotidien scolaire par un maintien de pratiques différencialistes de la part des acteurs scolaires (attitudes de certains professeur.e.s et encadrant.e.s) et de socialisation sexuée qui s'observent autant dans la cour de récréation qu'en classe. Evelyne Barthou s'appuie sur des entretiens réalisés auprès d'enseignant.e.s pour mesurer la stéréotypie des acteurs scolaires (2014). Les résultats confirment ceux d'autres recherches : les pratiques enseignantes et les modes d'interactions ne sont pas les mêmes face aux élèves, qu'ils soient fille ou garçon, les catégories de genre sont alors légitimées et renforcées, ce qui a une incidence en termes d'estime de soi et de confiance en ses propres capacités (Mosconi, 1992, 2001; Jarlégan, Tazouti, 2007). Ainsi, les garçons sont davantage sollicités, les filles sont entretenues dans leur docilité, les acteurs scolaires jouant des catégories « filles » et « garçons » comme « technique de management » (Duru-Bellat, 1995, 2004). En conséquence, les pratiques et les positionnements des acteurs scolaires sont loin d'être neutres, elles se révèlent plutôt être au masculin neutre (Mosconi, 1998, 2004). Ce quotidien, que nous pourrions nommer de contexte hétéronormatif (Butler, 1993) se poursuit au-delà de l'école, à la maison, dans la rue, dans les espaces de loisirs, où l'adhésion aux rôles de sexe n'est pas vécue comme une contrainte mais bien comme une évidence, devenant ainsi une seconde nature (Duru-Bellat, 2004). Il semble alors difficile de demander à l'école d'être le sanctuaire de l'égalité filles/garçons dans un contexte sociétal où les inégalités hommes/femmes imprègnent les rapports sociaux au quotidien.

Dans la lignée des études sociologiques sur les carrières scolaires des élèves (Duru-Bellat, Lemarchant, Mosconi), nous avons observé des inégalités sexuées de performance scolaire doublées de représentations sexuées des matières scolaires. Tout d'abord, la division sexuée du travail (Kergoat, 1982) appliquée à l'école (Duru-Bellat) – moindre réussite des

filles en mathématiques, moindre réussite des garçons en lecture, meilleure réussite des filles dans les matières artistiques, meilleure réussite des garçons en EPS – s'observent dans les notes de notre enquête (cf.Partie III, chapitre 3). L'autre particularité des garçons est qu'ils se positionnent aux deux extrémités de l'excellence et de la grande difficulté scolaire. Ces notes scolaires différencient les filles et les garçons et se traduisent par une relation de rejet plus ou moins forte de l'école. De manière générale, les filles sont plus performantes et réussissent mieux à l'école. L'une des explications est à chercher du côté des normes intériorisées qui favorisent des attitudes normées à l'école. Les filles acquièrent un « habitus » culturel légitime (Bourdieu) par une plus forte fréquentation des bibliothèques et des lieux culturels par rapport aux garçons. La supériorité scolaire des filles (Terrail, 1997) est liée à l'intériorisation du métier d'élève et aux effets d'attente de l'institution et des enseignant.e.s de la part du genre féminin : elles intègrent davantage les normes scolaires, s'investissement mieux à l'école et obtiennent en général de meilleures notes à l'école. Elles s'identifient davantage aux « passeurs culturels » (enseignant.e.s, bibliothécaires) puisque ce sont souvent des femmes (Octobre 2005 ; Baudelot, Establet, 2007). Les mères sont également en charge du suivi scolaire et des devoirs à la maison, l'identification est donc plus facile pour une fille (Brugeilles, Sebille, 2009 ; Guyon, 2004). Les garçons « *affrontent quant à eux une contradiction entre les caractéristiques masculines socialement reconnues (indépendance, agressivité, comportements moteurs vifs) et les normes et obligations scolaires* » (Safont-Mottay et al., 2010, p.32). Cependant ils réinvestissent mieux leur capital scolaire dans leur carrière professionnelle (Baudelot, Establet, 1992) notamment en choisissant des filières sélectives et prestigieuses. Baudelot et Establet (1992, 2007) observent une tendance masculine à se surestimer en mathématiques (1992, p.100), associée à un goût pour la compétition et la recherche de performance (qui s'observe en cours d'EPS) et amènent les garçons issus des catégories favorisées à s'orienter vers des filières sélectives et élitistes. Tandis que les filles, par intériorisation des clichés sexués, se sous-estiment en sciences et en sport (Davisse, 1999 ; Lentillon, Cogérino, 2005), mais elles réussissent mieux en français (Baudelot, Establet, 1992).

Ne nous y trompons pas : la catégorie sociale reste discriminante, en particulier pour les garçons. Annick Davisse observe deux pôles d'attitudes et de performances scolaires (1999) : « *l'un où se jouent de l'activité physique, du sport, de la turbulence et… des difficultés scolaires, l'autre où au contraire se mêlent les mots, le goût de la lecture, du désengagement physique et… de la réussite scolaire. Le penser en polarité évite d'enfermer chacun(e) dans sa catégorie de sexe, il s'agit en effet de tendances, et non de " caractéristiques " inéluctables.* » Néanmoins, comme l'avaient observé Baudelot et Establet, les origines sociales des garçons influent sur les résultats scolaires alors que les filles s'en sortent mieux quelle que soit leur origine sociale. Autrement dit, les garçons d'origine modeste ont des résultats scolaires moins performants que ceux des classes sociales supérieures. À cela se combine un effet de lieu chez les garçons vivant en milieu rural : plus nombreux à ne pas aimer l'école et plus nombreux à ne pas vouloir suivre une filière générale après la 3ème, ces garçons expriment clairement un rejet de l'école et une faible ambition scolaire. Ces constats de notre recherche sont corroborés avec ceux des enquêtes du Céreq (2007) et du CESE (Even, Coly, 2017). Après la 3ème, presque la moitié des jeunes ruraux.ales

s'orientent ou sont orienté.e.s vers la voie professionnelle (contre 41 % pour les urbain.e.s). Notons que l'écart entre les filles et les garçons concernant l'orientation après la 3ème est plus marqué chez les ruraux.ales, le genre est-il donc une variable d'explication d'ambition scolaire en milieu rural ?

À l'échelle régionale, le faible taux d'accès en lycée général et aux études supérieures des élèves provenant des collèges ruraux interpellent le CARDIE de Caen. En partenariat avec plusieurs organismes de recherche, le CARDIE[78] lance un Groupe de Recherche Développement (GRD) « Ruralité – Ambition scolaire » sur trois ans (2018-2021) afin de comprendre pourquoi ces indicateurs sont défavorables pour les jeunes des espaces ruraux et quels seraient les leviers possibles d'amélioriation de l'ambition scolaire dans ces espaces où le taux des 15-24 ans non-diplômés non-scolarisés est élevé. Les terrains d'enquête se portent sur quatre collèges dont celui de Périers. Les données tirées de nos enquêtes quantitatives et qualitatives confirment le manque d'ambition scolaire des élèves de ce collège. Ces questionnements sur la scolarité de ces jeunes ruraux s'inscrivent dans le cadre des luttes contre les inégalités scolaires, qui sont également des inégalités territoriales. Ces questionnements sur l'impact du cadre de vie scolaire des jeunes ruraux sont en corrélation étroite avec la relation que ces jeunes entretiennent avec leur territoire.

Par ailleurs, l'origine sociale est une variable à prendre en compte car nous n'observons plus d'effet de genre dans les résultats scolaires entre les filles et les garçons de cadre supérieur. S'agirait-il d'un contrôle parental sur les performances scolaires plus strict dans les milieux aisés effaçant la variable genre ? Oui selon Singly. En combinant les origines sociales et le sexe, les écarts entre les filles et les garçons décroissent au fur et à mesure que l'origine sociale s'élève (Baudelot et Establet, 2007). Par contraste, le genre se révèle un facteur positif car les filles de milieux modestes s'en sortent mieux que les garçons. Cet effet du genre chez les ouvriers et les employés viendrait-il de la complicité mère-fille (Terrail, 1992) ou bien du rapport à l'écrit qu'entretiennent les mères au sein des foyers pour la gestion des papiers administratifs (Lahire, 1995) ? La mixité scolaire favoriserait l'étiquetage et les effets d'attente des rôles sexués. La mixité produit alors la « division du travail entre les sexes » (Duru-Bellat, 1995, p.84) car l'étiquetage et les effets d'attente sont en conformité avec les inégalités de sexe, les schémas sociaux et les représentations sexuées intériorisées bien avant l'entrée au collège dans d'autres lieux différenciateurs de sexe (famille, loirsirs, école élémentaire). Les classes non-mixtes s'avèrent avantageuses pour le bien-être des filles et leur concept de soi scolaire, c'est-à-dire des représentations de soi en tant qu'élève dans le cadre scolaire[79] (Florin, 2017, p.31). À l'inverse, la non-mixité produit chez les garçons moins

[78] Le CARDIE est le Centre Académique de Recherche-Développement d'Innovation Expérimentation. Le GRD est piloté par Bruno Descamps, IA-IPR d'histoire-géographie conjointement avec des membres du laboratoire UMR-Eso de Caen, de l'ESPE de Caen, du CEREQ et du CIRNEF (centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation).

[79] Tirée de notre expérience personnelle, la visite de Miss Porter's School (Farmington, Connecticut, États-Unis) en 2002 nous avait frappés autant par les activités scolaires proposées que par le discours de la « proviseure » (Head of school), Burch Tracy Ford. Cette école privée non-mixte accueille environ 300 filles de 11 ans à 16 ans. Résolument féministe, diplômée de Harvard, la Proviseure avait pour ambition de déconstruire les stéréotypes de genre des filles scolarisées. Pour cela, elles ne pratiquaient notamment que des sports collectifs

de comportements anti-scolaires liés à l'affichage de la virilité, et chez les filles, moins de comportements stéréotypés à l'égard des disciplines scientifiques (Duru-Bellat 2010).

Enfin, cette division sexuée du travail scolaire se poursuit dans la segmentation sexuée des filières. Les garçons se destinent plus vers les sciences dites dures (mathématiques, physique) et les techniques industrielles (mécanique, électricité, etc.) alors que les filles s'orientent dans les filières des métiers sanitaires et des services à la personne. La neurobiologiste, Catherine Vidal, met un terme aux polémiques et débats, relayés par la croyance sociale, sur les performances « naturelles » et cognitives des garçons dans certaines matières scientifiques en démontrant que « *les études sur la structure et le fonctionnement du cerveau, l'influence des hormones et l'évolution de l'espèce humaine, ne montrent pas de différences significatives entre les sexes dans les aptitudes cognitives qui pourraient expliquer la sous-représentation des femmes dans les professions scientifiques* […] *Cette situation est le résultat de facteurs individuels, sociaux et culturels* » (Vidal, 2008, p.83). Par conséquent, l'éducation sexuée joue un rôle déterminant sur les comportements scolaires. Cependant, certains sociologues nuancent cette idée d'une sous-estimation féminine de soi, Pierre Merle note que les filles des filières scientifiques s'ouvrent un éventail d'orientation dans l'enseignement supérieur plus large que celui des garçons en conservant de bonnes notes dans les disciplines littéraires (1993) et Marie Duru-Bellat note une capacité des filles à anticiper leur avenir de femme et donc à anticiper les compromis futurs en choisissant des filières de formation leur permettant de conjuguer leurs futures responsabilités familiales et professionnelles (1990, 2004).

dits masculins (rugby, football européen, lutte). Encore aujourd'hui, nous pouvons lire sur le site de cette école d'élite : « *Our proven ability to develop strong female leaders has been replicated decade after decade with unquestionable outcomes. Bound together by their experiences in Farmington, our graduates join a network of accomplished alumnae with whom they will always be connected as they shape a changing world* » [www.porters.og].

2. L'espace scolaire, espace fragmenté à l'épreuve du genre

Les filles et les garçons n'occupent pas l'espace de la même façon dans les espaces de vie en collectivité – classe, cour de récréation, restauration scolaire – dans le cadre de notre recherche. Se pose alors la question de la fabrication (Ayral, 2011) et de la reproduction des différences sexuées au sein de l'enceinte scolaire.

(1) L'espace-classe, une expérimentation genrée d'un espace partagé

La classe constitue un système social en miniature (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p.222) alors même que le statut de « l'élève » est censé prendre tout son sens, dont la neutralité du terme renvoie à l'absence de détermination particulariste (Zaidman, 1996), c'est-à-dire l'abstraction du sexe, des origines sociales des individus dans un credo républicain d'égalité des chances pour tous. Or, « *ce qui passe dans le quotidien de la classe est* […] *profondément marqué par les rapports sociaux* […] *ainsi qu'aux relations entre enseignants et élèves et entre élèves* » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p.156). Dès l'école primaire, les filles adoptent des comportements de participation et de concentration en classe et intègrent les règles de vie de classe (lever la main, attendre la sollicitation du professeur.e pour prendre la parole, etc.) tandis que les garçons « *forcent la décision et parfois transgressent* » dans une tentative de domination de l'espace verbal et sonore (Mosconi, Zaidman, Duru-Bellat, Ruel). Marie Duru-Bellat rapporte la « règle des deux-tiers » observées dans les recherches anglo-saxonnes dans les années 1980 : *« les enseignants consacrent aux garçons les deux tiers de leur temps, tandis que les garçons émettent les deux-tiers des propos tenus par les élèves dans la classe (Spender, 1982)* ». D'autres analyses « *concluent plutôt qu'en moyenne, les enseignants consacrent 44 % de leur temps aux filles et 56 % aux garçons, différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe* » (Duru-Bellat, 1995, p.75) [80]. Georges Felouzis constate que les garçons sont plus chahuteurs que les filles et moins constants dans l'accomplissement des tâches scolaires ou dans l'écoute du professeur (1993, p.204). Il note par ailleurs que les formes les plus rares et les plus

[80] « *Les différences de temps alloué se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Eccles et Jacobs, 1986). Mêmes tendances en classe de physique (Crossman, 1987), où l'on compte davantage d'échanges verbaux des maîtres avec les élèves garçons (à hauteur d'une fois et demi), trois fois plus de critiques en direction des garçons, et plus de questions simples adressées aux filles. Ces différences semblent s'accroître avec l'âge. Par exemple, dans un cours de géométrie de niveau lycée (Kimball, 1989), les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants, et 84% des commentaires décourageants ; les « interactions persistantes » concernent les garçons à hauteur de 70% (ils monopolisent notamment tous les contacts durant plus de cinq minutes). Les maîtres passent plus de temps à pousser les garçons à compléter une réponse incomplète ou à parvenir à trouver la bonne réponse, en les mettant sur la voie, ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la qualité de la réponse qu'il fournit* » (Duru-Bellat, 1995, p.78)

extrêmes du chahut (bousculades, bagarres) sont le fait exclusivement de garçons. Quant aux garçons, ils « *"brouillent les pistes" en adoptant des caractéristiques apparemment contradictoires. Les fils de cadres chahutent tout autant que les fils d'ouvriers, mais adoptent par ailleurs les comportements les plus valorisés, marquant ainsi leur investissement dans la compétition scolaire et leur capacité à jouer avec les règles édictées par l'enseignant* » (Felouzis, 1993, p.212). Certes, admettons qu'elles soient spectatrices de l'agitation verbale et corporelle des garçons dans l'attente d'une intervention de l'enseignant, ne pourrions-nous pas observer de la part de ces filles des stratégies pour s'adapter aux exigences de l'école et pour ne pas attirer l'attention de l'enseignant.e ?

Cette division des rôles qui reproduit des stéréotypes sexués attribués aux garçons (chercher à attirer l'attention, s'affirmer, ou nonchalance face aux normes scolaires) et aux filles (sages, intégration des normes scolaires) induit parfois des comportements de la part des enseignant.e.s qui voient dans les différences sexuées une gestion de classe, notamment en utilisant les filles comme « auxiliaires de pédagogie » (Zaidman, 1996). Claude Zaidman constate que « *dans l'espace scolaire, identité de genre et de classe ne se conjuguent pas de la même façon pour les filles et pour les garçons* » (Zaidman, 1996, pp. 115-117). En effet, l'espace classe n'est pas approprié de la même façon que l'on soit un garçon ou une fille, alors même que ce lieu constitue le cadre d'un espace de vie « ensemble-séparé » (Goffman, 2002) où genres masculins et genres féminins se côtoient. Cette appropriation inégale selon le sexe est issue de relations asymétriques sexuées déjà antérieures qui s'inscrivent dans la continuité d'une perpétuation des rapports sociaux de sexe apprises à l'extérieur de la classe, et, elles se fabriquent au moment même où les élèves « font la classe » (Ayral). Sophie Ruel et Sylvie Ayral voient dans l'espace de classe un lieu favorisant l'affirmation des identités masculines et féminines dans le rapport aux autres. Concernant les garçons, adhérer aux normes de virilité suppose alors de prendre le risque de rentrer en conflit avec les exigences scolaires et de s'écarter des comportements davantage féminins d'adhésion aux normes scolaires car comme le souligne Bernard Charlot, « *bien se tenir, obéir, respecter les normes n'est pas un effet évident de la socialisation masculine* » (Charlot, 2001, p. 125). Les garçons adoptent des stratégies de parade sexuée (Ayral, 2011, 2014) à la fois pour se distinguer de l'autre genre et pour trouver dans le regard des pairs une légitimité, une reconnaissance d'appartenance. Toutefois, Pauline Beaunardeau analyse des comportements de filles dans un collège où l'échec scolaire est important qui prennent le contrepied des résultats des travaux des années 1990 (Baudelot, Establet, 1992 ; Felouzis, 1990). Ces filles, issues de milieux populaires, en échec scolaire, transgressent les normes sociales et scolaires attribuées au genre féminin. Elles adoptent des attitudes transgressives vis-à-vis des normes scolaires et occupent l'espace sonore tout en adoptant une apparence vestimentaire et esthétique marquée par la coquetterie qui ne les apparente absolument pas à des garçons manqués mais qui permet de « *se tenir à distance des normes de féminité consacrée par l'institution scolaire (qui commande la discrétion et la pudeur), fortement en concordance* […] *avec la culture somatique des classes supérieures* » (Beaunardeau, 2014, p.89). Ces filles empruntent la voie des transgressions scolaires pour s'affirmer et trouvent dans leurs actes de résistance à la « forme scolaire » à la fois une valorisation de leur identité au sein du groupe d'appartenance et un « capital de sympathie et de respectabilité » de la part des garçons (Beaunardeau, p.97).

Dans nos entretiens, une CPE a confirmé l'attitude des filles tout aussi transgressive que celle des garçons lorsqu'elle exerçait dans un collège difficile de l'Orne. Elle a insisté sur le fait qu'il fallait cesser d'avoir comme schéma binaire des stéréotypes sexués qui attribuait aux garçons le monopole du chahut et des actes transgressifs. Néanmoins, les actes observés et rapportés dans notre enquête confirment un nombre plus élevé de non-respect des règles scolaires chez les garçons que chez les filles.

La salle de classe est donc bien un lieu de socialisation diffuse où se reproduisent des relations asymétriques de genre utilisées par l'enseignant.e comme gestion d'un espace social (Zaidman ; Duru-Bellat). Au quotidien, dans le milieu scolaire, les garçons et les filles sont confrontés à la sexuation des situations (comportements des élèves, rapport entre élèves, rapport entre élèves/enseignant.e.s) qui les renvoient à leur identité sexuelle.

(2) Une compartimentation des espaces collectifs, une maîtrise de l'espace selon l'âge et le genre

Qu'en est-il des rapports sociaux de sexe dans les autres lieux scolaires consacrés au temps libre ? C'est-à-dire, des lieux où le contrôle des adultes est moins prégnant et où se créent des socialisations horizontales avec le libre choix de compagnons de jeu et de confidence. Ces lieux de notre recherche sont la cour de récréation, les couloirs, la restauration scolaire, les toilettes.

La restauration scolaire occupe une place essentielle dans le quotidien des collégien.ne.s. Surtout observée sous l'angle de l'éducation nutritionnelle et alimentaire pour réduire ou prévenir l'obésité, elle est peu étudiée comme pôle organisateur des pratiques quotidiennes et des temporalités adolescentes. Pourtant, si près de trois quarts des élèves considèrent que le restaurant scolaire est trop bruyant (enquêtes de 2009 et de 2015, in Florin, 2017, p.36), il s'agit donc bien d'un espace collectif partagé entre les collégien.ne.s le temps de la pause méridienne. Cependant, ce partage s'observe sous forme d'îlots de cohabitation sexuée et peut être parfois conflictuel. Au restaurant scolaire, la séparation des sexes est flagrante, librement consentie. Nous avons constaté, au collège, peu de relations intersexes, à l'exception de celles observées dans un contexte de mise en scène de la séduction ou de tensions, toujours dans le cadre d'un regroupement de copains et de copines sur une même tablée. Cet espace fermé, dont la présence se limite le temps d'un repas, est marqué par une coprésence féminin/masculin qui ne se côtoie pas, sauf à la marge. Claude Zaidman se demande s'il existe une relation entre sexualité/oralité et nourriture pour expliquer ces évitements systématiques dans ce lieu (Zaidman, 2007).

La cour de récréation diffère profondément du contexte de la vie de classe car les groupes d'élèves se recomposent et reconstituent les réseaux d'amitiés qui traduisent une socialisation genrée horizontale (par les pairs). Dans la cour de récréation, Claude Zaidman constate que l'espace de la cour est dominé par les garçons. Dans la lignée des travaux de Thorne (1993), des chercheurs ont observé les jeux complexes d'interactions entre les filles et

les garçons dans la cour de récréation des écoles primaires qui produisent une distribution inégale des aires de jeux en fonction de la sexuation des jeux et des pratiques de sociabilité (Delalande, Ruel, Nordström, Maruéjouls, Monnard). Ces jeux s'apparentent à des « jeux frontaliers » (Thorne, 1993). Les enfants s'attribuent des jeux (le foot pour les garçons, l'élastique pour les filles) qui reproduisent la sexuation des relations sociales et les conforment à leurs identités de genre. Les attitudes corporelles (plus toniques pour les garçons, plus fragiles pour les filles) se déploient dans un espace clos et surveillé mais dont la distribution des places de jeux est inégale. La maîtrise de l'espace, même au sein de la cour d'école, fait partie du maintien des inégalités spatiales sexuées. La domination masculine (Bourdieu, 1998) s'attribue la centralité de la cour, les jeux féminins étant relégués aux espaces et recoins périphériques.

Cependant, concernant les cours de récréation des collèges, les jeux enfantins tendent à disparaître au profit d'autres moments de convivialité amicale consacrée essentiellement autour des échanges et des discussions. Nous avons constaté dans notre enquête une redistribution spatiale des espaces et des rôles : les terrains de football et de basket, bien qu'ils soient présents, ne sont plus au centre de la cour, ils sont en périphérie. Les cours des collèges que nous avons observées sont davantage constituées en de multiples micro-lieux que Julie Delalande nomme des espaces habitables (2001). Nous pourrions qualifier cette cour de récréation d'archipel d'îlots de sociabilité composés de tables, bancs, murets, tables de ping-pong, baby-foot, foyer, rebords de fenêtre, plateau sportif, qui, par leur agencement dans l'espace scolaire et le sens que les élèves leur attribuent, créent des pôles de centralité et de sociabilité. La notion d'habiter prend tout son sens dans cet espace car elle renvoie à l'appropriation de micro-territoires grâce une pratique routinière de ces lieux. Des bancs, un recoin, un muret peuvent devenir donc « la propriété » quasi-exclusive d'un groupe, marquant ainsi sa position spatiale dans l'espace de la cour mais également sa position symbolique dans l'espace social qui passe par l'appartenance à un groupe de pairs auxquels on s'identifie (Safont-Mottay et al., 2010). D'après Maria Nordström, les manières dont les filles et les garçons de 12 ans utilisent l'espace de la cour d'école sont à mettre en relation avec les transformations physiques et psychologiques de l'adolescence (2010, p.29). En observant les jeux et les attitudes des élèves de 12 ans dans des cours d'école à Stockholm, elle lit les comportements des préadolescent.e.s dans les cours d'école comme un besoin de faire correspondre leurs pratiques à leur identité de genre. Son regard de chercheuse en psychologie environnementale nous interpelle car elle conçoit l'importance de la cour de récréation comme espace qui « *offre aux enfants une liberté de choix que n'offrent pas des structures régies par les adultes* » (p.31). Ainsi, les adolescent.e.s sont également acteurs et actrices de leur construction identitaire sexuée, « *ils se préparent à l'avenir. Par leur comportement, ils se constituent une "réserve", un répertoire de conduites et de pratiques qui pourront leur être utiles au cours de la vie adulte*. » (2010, p.32). La chercheuse prend appui sur les travaux d'Eleanor Maccoby (1999), cette dernière constate que c'est la présence physique des pairs qui incite les enfants à adopter des comportements en fonction du genre. La question de l'identité de genre chez un individu s'exprime « dans le jeu des rapports avec autrui » (Maccoby in Nordström, 2010).

La cour de récréation est donc une zone de liberté où la confrontation avec les pairs permet de confronter sa propre identité de genre par le biais de l'observation, de l'imitation, de jeux dans l'espace de la cour qui sert trois intentions : être visible, être en périphérie, être caché (Delalande, 2010, p.37). D'une manière générale, « *contraints de cohabiter longtemps dans les mêmes lieux sociaux (le « collège unique », le « lycée de masse ») pour y tisser des trajectoires qui les opposent objectivement les uns aux autres, les jeunes scolarisés tendent en effet à développer des modes de vivre ensemble qui leur permettent de vivre à la fois comme égaux en tant que pairs et comme inégaux en tant que futurs cadres, ouvriers ou relégués. Ce découplage passe par une sorte de « squat » de l'espace public dans lequel ils installent une partie de leur vie privée, des îlots de cohabitation au sein desquels l'expressivité juvénile prend, dès qu'elle le peut, la place de l'austère et diviseuse culture scolaire (Rayou 1998). Les niches de l'entre soi coexistent avec un espace administratif qui regroupe les élèves selon des critères aveugles aux particularités* » (Rayou, 2006, p.219-220).

Figure 2 : Une répartition sexuée de la cour de récréation

Source : E.GILLES, collège Octave Mirbeau, Trévières (21/06/2016).

« Ces îlots de cohabitation » sont ces micro-territoires que Muriel Monnard (2016, 2017) observe comme des lieux qui définissent les compétences spatiales des élèves, les positionnant ainsi dans la hiérarchie sociale entre pairs. La géographe distingue les « hauts lieux », c'est-à-dire des lieux centraux et visibles dont l'appropriation par un groupe de garçons est incontestée, véritable « *pôle de diffusion d'une culture jeune dominante* » (Monnard, 2016, p.138), des espaces intermédiaires et des marges spatiales correspondant aux marges sociales de la sociabilité. Cette approche spatiale des positionnements des élèves dans la cour de récréation est intéressante à double titre. D'abord, elle intègre la réflexivité des élèves sur leurs propres connaissances des territorialités de la cour, véritable savoir, savoir-faire et savoir-être que la maîtrise de l'espace discrimine les élèves entre eux. Ensuite, cette compétence spatiale définit des places (Lussault, 2009) qui questionnent la dimension spatiale de la position sociale des individus : « *ces parcours entre des places tenues ou convoitées dessinent la trame matérielle de carrières sociales en pratique, lesquelles nécessitent des compétences relationnelles et un sens du lieu que les modes de socialisation juvénile*

valorisent.» (Monnard, 2016, p.166). Cependant, ces carrières sociales sont plus favorables aux garçons qui imposent leur domination spatiale dans un contexte où l' « *apprentissage corposocio-spatial* » résulte d'un rapport de force où *« les filles doivent justifier plus que les garçons de leur légitimé à prendre et tenir leur place, alors même qu'une partie d'entre elles participent activement au contrôle spatial de leurs pairs féminines.* » (Monnard, 2016, p.166).

Pour résumer, le collège est un concept opératoire essentiel de l'espace de vie à l'adolescence. Être collégien.ne de 4ème constitue un âge social où les habitus scolaires sont intégrés (Felouzis, 1993) aussi bien dans les comportements en classe que dans les autres espaces fonctionnels de l'établissement (cour de récréation, restauration scolaire, couloirs, coins et recoins). Observer les élèves dans le milieu scolaire implique alors de distinguer trois objets de recherche : les comportements, les pratiques d'appropriation, et, l'impact des formes spatiales et de leur contenu idéologique sur les comportements des élèves. Ils permettent de cerner à la fois l'ensemble des rapports que les adolescent.e.s entretiennent avec leur espace scolaire et des mécanismes d'appropriation sexué tout en gardant à l'esprit que l'usage d'un espace n'implique pas nécessairement sa maîtrise. Les rapports sociaux de sexe se lisent dans cet espace scolaire où le genre segmente l'appropriation spatiale en micro-lieux distincts.

Conclusion

Cette revue de littérature nous apporte des clés essentielles de compréhension des expériences spatiales adolescentes à l'épreuve du genre. Tout d'abord, l'âge adolescent est une construction sociale dont la multiplicité des termes (préadolescence, adonaissance, adulescence, etc.) renvoie à la difficuté de définir cet âge de vie bien qu'il présente des caractéristiques spécifiques de construction de soi. Dans notre étude, au-delà d'une définition de l'adolescence par tranche d'âge, nous nous intéressons à cet entre-deux âges de la jeunesse qui présente des traits communs de niveau de scolarité, d'activités de loisirs et de formes de socialisation horizontale. Nous caractérisons alors les jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de notre enquête d' « adolescent.e.s » parce que le désir d'autonomie s'exprime par les premières sorties entre pairs et une distanciation progressive vis-à-vis du « nous familial ».

Ensuite, les apports de la géographie du genre anglophone et des « *Children's geographies* » sont des clés de lecture fondamentales pour comprendre l'évolution des mécanismes de pensée et des recherches scientifiques. Selon Claire Hancock, « *l'apport essentiel des gender geographies de langue anglaise* […] *c'est une mise en cause globale du projet géographique et des modes de pensée qui l'ont en général accompagné* » (2002, p.262). Cette « révolution peu tranquille » (Keller, 2000) de l'utilisation du genre comme clé d'analyse de la recherche géographique, autant que d'autres variables de distinction (catégorie sociale, âge, lieu de résidence…), a impulsé de nouvelles orientations de recherche. Par conséquent, l'adolescence est une construction sociale dont la sexuation des espaces de vie agit sur l'autonomie qui est l'un des critères fondamentaux de définition de cette classe d'âge. L'autonomie progressive est constituée d'expériences spatiales genrées faites de pratiques et de stratégies d'appropriation distincte selon le sexe : le sport, les lieux de loisirs culturels (chambre, espace virtuel), le collège sont des lieux où le genre fragmente les usages de l'espace.

Du reste, les espaces de vie des adolescents et des adolescentes s'intègrent dans des cadres temporels et spatiaux dont les périmètres dépendent de nombreuses variables (lieu de résidence et configurations spatiales de celui-ci, genre, âge, trajectoires individuelles et familiales, ressources mobilisables et mobilisées), les territorialités adolescentes sont donc complexes. L'agencement spatial des lieux fréquentés est discontinu en fonction des intérêts portés par les adolescent.e.s pour quelques lieux et en fonction du temps passé dans ces lieux. Cet agencement est impulsé par l'intentionnalité des adolescent.e.s en tant qu'acteurs spatiaux. Or, dans quelle mesure l'éducation, la socialisation genrée et la sexuation des espaces n'agissent-elles pas sur cette intentionnalité d'actions ? Se pose tout de même la question du choix et de la contrainte à l'âge de l'adolescence où certains déterminants sociologiques (sexe, trajectoire familiale, origine sociale) et spatiaux (configurations spatiales du lieu de résidence, distance métrique entre les différents lieux de vie, offre des ressources territoriales) restreignent l'autonomie spatiale des jeunes. Parallèlement, nous devons

également interroger le rôle de la distance dans la construction des territorialités adolescentes. La distance métrique parcourue entre les lieux nous renseigne sur l'étendue du territoire de l'adolescent.e, sur sa capacité ou non à se déployer dans l'espace, encore faut-il connaître les moyens de transport, pour quel lieu fréquenté et quel degré d'autonomie dans ce parcours des distances.

PARTIE II

PARTIE II – Pour une lecture de l'expérience spatiale genrée à l'adolescence : des territoires aux échelles et aux temporalités emboîtées.

Introduction

La dimension spatiale de l'expérience des espaces de vie à l'âge de l'adolescence à l'épreuve du genre constitue l'entrée en matière de notre analyse. L'attention est portée sur les dynamiques genrées des parcours de vie des adolescent.e.s, les pratiques des territoires familiers dans le cadre de la construction de leurs identités juvéniles. La combinaison de méthodes d'enquêtes permet de mieux saisir l'objet scientifique de notre recherche, elle se compose de quatre types de matériaux : questionnaires, entretiens, observations *in situ* et des plans produits par les adolescent.e.s. Cette approche abordant à la fois l'espace et le genre à l'adolescence pose des questions particulières de méthodologie et d'élaboration de grille d'analyse. C'est pourquoi notre démarche de recherche s'appuie sur une méthode mixte d'approches quantitative et qualitative, c'est-à-dire la combinaison d'analyses statistiques (données quantitatives) et d'enquêtes de terrain (données qualitatives) pour étudier le processus de construction d'un espace à soi au moment de l'adolescence. Cette démarche méthodologique s'appuie également sur différentes échelles géographiques. Les conditions pratiques de l'élaboration de ces données d'enquête ont été constituées dans le cadre de la recherche collective de l'Anr Inéduc et nos propres enquêtes quantitatives. L'enquête par questionnaire a consisté à collecter un nombre important d'informations dans sept collèges du Calvados et de la Manche.

L'exploitation de l'enquête quantitative révèle que les profils sociologiques des élèves sont marqués selon le lieu de résidence : nous observons une opposition nette entre des adolescent.e.s de milieu périurbain favorisé et une population rurale défavorisée. Plus précisément, cette distribution sociale se lit également à partir des cantons des collèges. Les lieux de résidence des élèves correspondent aux secteurs de recrutement des établissements (à l'exception des dérogations), ce qui équivaut aux échelles de cantons (Boudesseul, Caro, Vincent, 2014). Les profils des collèges enquêtés se caractérisent alors par de fortes inégalités socio-spatiales : la moitié des élèves de 4ème des collèges de Trévières et de Périers sont issus de catégories sociales défavorisées tandis que les collèges Hastings et Lechanteur de Caen présentent davantage de profils issus de la classe moyenne et de catégories favorisées, voire très favorisées. Nous proposons donc une typologie de l'aire de sectorisation des collèges entre des établissements ruraux marqués par des fragilités économiques et sociales et des collèges urbains aux profils plus contrastés.

Chapitre 1 – Une expérience multiforme et parfois segmentée nécessite de recourir à une méthodologie de la complémentarité

Des questionnaires ont été distribués dans sept classes de 4ème suivis par des entretiens auprès de 70 élèves et 10 acteurs scolaires (assistant.e.s d'éducation, chef.fes d'établissement, CPE) entre novembre 2015 et octobre 2016. Tout d'abord, l'enquête quantitative apporte un éclairage sur des phénomènes qui participent à la construction des espaces de vie des adolescent.e.s (loisirs, pairs, école, mobilités). Cette première approche à partir de variables explicatives est conjuguée à des entretiens semi-directifs. Ces entretiens privilégient l'imbrication des échelles de vie de l'individu, du rapport intime que l'adolescent.e entretient avec des lieux, des espaces familiers ou espaces répulsifs. Cette démarche compréhensive de l'enquête tend à adapter l'échelle géographique selon le vécu de l'individu enquêté et donc à comparer les échelles de vie à l'âge de l'adolescence. Interroger des acteurs et des actrices scolaires a permis de confronter les représentations de l'institution scolaire sur la jeunesse qu'elle encadre. Ensuite, des séances d'observation directe des espaces partagés de l'école (cour d'école, préau, couloirs) et la production de plans par les enquêté.e.s sont des méthodes de recherche qui interrogent les relations entre les comportements juvéniles avec d'autres types de données de manière à répondre à nos hypothèses de départ. En effet, elles visent à mettre en évidence la diversité des trajectoires des adolescent.e.s et les mécanismes sociaux et spatiaux qui les expliquent. Par conséquent, cette approche méthodologique de notre recherche a couvert différents types et degrés d'observations. L'objectif global de cette méthode d'enquête combinée est de rechercher la complémentarité des analyses afin de bien saisir la nature multiforme et segmentée de l'expérience des jeunes.

Après avoir présenté les intérêts de la méthode quantitative appliquée à notre terrain, nous analyserons les approches davantage qualitatives et empiriques permettant la reconstitution de l'univers des représentations des individus.

I. Des données quantitatives collectées par questionnaire

1. Les matériaux empiriques de l'enquête ANR Inéduc

Notre matériau d'étude est en partie issu des données quantitatives collectées par le programme de recherche ANR-Inéduc dont l'auteure de cette thèse était membre. Cette enquête « Inégalités éducatives et constructions des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie », qui a reçu le soutien de l'Agence nationale de la recherche, a été le fruit d'une collaboration entre plusieurs laboratoires de recherche (CEREQ ESO-Caen, PUDC de Caen, CREAD – Université de Rennes II, Eso – Rennes, GIS MARSOUIN – Université de Rennes II) de 2012 à 2015. Ce programme a croisé trois entrées constitutives de l'environnement éducatif des jeunes (l'école, les loisirs, les ressources numériques) dans le but de produire de nouvelles connaissances sur les inégalités éducatives liées aux contextes et aux conditions de vie des adolescent.e.s, sur la diversité croissante de leurs cadres de socialisation et d'apprentissage. Quatre disciplines ont collaboré autour de notions et de concepts tels que l'adolescent, inégalités, ressources, pratique, stratégies familiales d'éducation, loisirs, institutions scolaires, temps libre et usage, etc. Cet enrichissement pluridisciplinaire a débouché sur un glossaire commun (Hardouin et al., 2018). La méthodologie appliquée a été celle de l'approche combinée dans une perspective comparatiste avec une première phase de collecte de 3 356 questionnaires d'élèves de 4èmes dans trois académies (Aquitaine, Basse-Normandie, Bretagne) entre janvier et mars 2013, puis une seconde phase d'entretiens avec des jeunes, des parents, des acteurs scolaires (CPE, chefs d'établissement) et des acteurs locaux (responsables d'association, élus) d'avril à juin 2013. Treize collèges de l'académie de Caen ont participé à ce programme de recherche.

Ayant participé aux séminaires de travail de ce programme à partir de juin 2014, nous avons travaillé sur les données statistiques de ce programme. À ce titre, les résultats de nos analyses sur cette base de 3 356 élèves seront utilisés dans le cadre d'une approche comparative avec nos propres enquêtes de terrain dans sept établissements scolaires de la Manche et du Calvados. De ce fait, les questionnaires utilisés dans le cadre de nos recherches sont inspirés des enquêtes quantitatives du programme ANR Inéduc afin de pouvoir avoir une base commune de recherche.

2. L'enquête par questionnaire auprès de 157 adolescent.e.s en classe de 4ème

(1) Champ d'étude de l'enquête quantitative

Les enquêtes quantitatives ont été menées entre octobre 2015 et juin 2016 au sein de différents collèges du Calvados et de la Manche. L'enquête quantitative est une méthode de recueil (les individus répondent à un questionnaire standardisé), puis d'exploitation des données, utilisée en sciences sociales pour la mise en évidence à la fois des faits sociaux et des facteurs qui sont susceptibles de les déterminer. Dans le cadre de notre étude, les enquêtes par questionnaire avaient pour objectif de créer notre propre matériau d'analyse. Nous avons interrogé un échantillon de 147 adolescent.e.s de 4ème répartis dans sept collèges. Le niveau scolaire choisi a été la classe de 4ème, âge symbolique dans la carrière scolaire adolescente. D'abord, les collégiens en classe de la 4ème sont « installés » dans leurs établissements scolaires, ils ont effectué la première moitié de leur carrière de collégien (6ème – 5ème) et entament la deuxième partie (4ème-3ème), leurs pratiques routinières adolescentes sont peu à peu marquées par un gain d'autonomie vis-à-vis du monde des adultes et une volonté d'indépendance en dehors du contrôle de l'institution scolaire ou des adultes. Ce deuxième temps du collège marque une transition floue entre la préadolescence et l'adolescence : selon le degré d'autonomie (Singly de), certains jeunes appartiendront davantage à la catégorie adolescente, d'autres seront encore dans la préadolescence que nous vérifierons à partir de critères de typologie fondés sur la mobilité et l'autonomie (Partie IV, chapitre V). Par conséquent, le niveau de 4ème correspond à un âge social (Danic, Delalande, Rayou, 2006), également appelés âges symboliques (Octobre) au sens où il y a une production sociale d'un groupe d'âge.

L'enquête par questionnaire permet de « *rendre visible les déterminants sociaux (ce que les agents sont) sur leurs pratiques (ce que les agents font)* » (Singly de, 2014, p.15). « *L'enquête associe l'identité sociale des personnes interrogées – origine sociale, position sociale, diplôme, situation familiale notamment – à leurs activités pour établir un rapport de causalité* » (*op.cit.*). L'enquête quantitative mesure des faits à partir de différentes catégories d'indicateurs[81]. Le questionnaire utilisé a pour but de nous renseigner sur les parcours de vie quotidien et sur les processus de construction d'identité spatiale des jeunes. Il a été conçu comme un instrument pouvant recueillir des informations au sujet d'élèves de 4ème vivant dans des espaces géographiques différents (urbain/périurbain/rural) et scolarisés dans des établissements divers. Pour collecter des éléments d'informations, nous avons eu recours à des descriptions d'individus, de situations et de contextes en utilisant des « descripteurs », appelés « variables », qui désignent des caractéristiques de la réalité (âge, sexe, situation

[81] Item/indicateur :instrument rendant mesurable la validité d'une hypothèse de recherche.

familiale, diplôme, engagement politique, types de loisirs, etc.). Certaines informations ont été systématiquement recueillies avec un codage standardisé de variables explicatives (âge, sexe, origine sociale, lieu de résidence) dans le but de mesurer leurs effets et la cumulativité des effets. Cependant, la question de la prédominance du genre sur les autres variables de l'individu sera posée : le processus d'autonomisation territoriale de l'adolescent.e se construit-il indifféremment du genre ? S'agit-il d'une variable secondaire ayant peu d'influence sur la construction d'un espace de vie à soi ? Au contraire, cette variable est-elle indépendante des autres, en particulier du lieu de résidence, c'est-à-dire, explique-t-elle à elle seule des différences genrées d'expérience d'une autonomie adolescente ? Enfin, cette variable gagne-t-elle en valeur explicative si justement elle est corrélée à d'autres variables ?

Systématiquement collectées, ces variables explicatives renvoient à la distinction de sexe de l'individu et à l'origine sociale des parents[82] (métier des parents). En sciences sociales, en particulier en sociologie, la littérature nous apprend que les comportements, les attitudes et les pratiques se rapportent en partie à la situation sociale des individus. Parce qu'ils caractérisent un cadre de socialisation particulièrement différenciateur, les indicateurs sociaux sont à prendre en compte dans l'étude de la construction des territoires de vie des adolescent.e.s, bien que certain.e.s sociologues aient démontré que le facteur clivant de l'identité juvénile soit le genre (Pasquier, 2005). Les questions 34-35-36[83] de l'enquête collectent des informations sur les catégories socio-professionnelles des parents, indicateurs synthétiques des richesses sociales, culturelles et économiques des familles. Lors de l'exploitation des réponses, cette catégorisation sociale de l'individu a été systématiquement analysée en lien avec la catégorisation spatiale, c'est-à-dire l'aire géographique de résidence, car les configurations spatiales des territoires de vie ont été également un des éléments moteurs de notre recherche pour comprendre les interactions entre les contextes géographiques de résidence (espace périurbain/urbain/rural) et les pratiques des jeunes. Bailly, Di Méo et Lussault ont démontré le rapport de l'individu à l'espace, l'homme et la femme étant avant tout des acteurs et des actrices spatiaux, leurs actions sont donc « *organisatrices de et organisé par l'espace* » (Lussault, 2003, p.43). Concernant les adolescent.e.s, leur existence est autant spatiale que sociale (Lussault, 2007). Par conséquent, l'analyse des informations collectées n'a pas uniquement une dimension descriptive, elle a aussi pour fonction d'être explicative et comparative à partir des relations statistiques entre données.

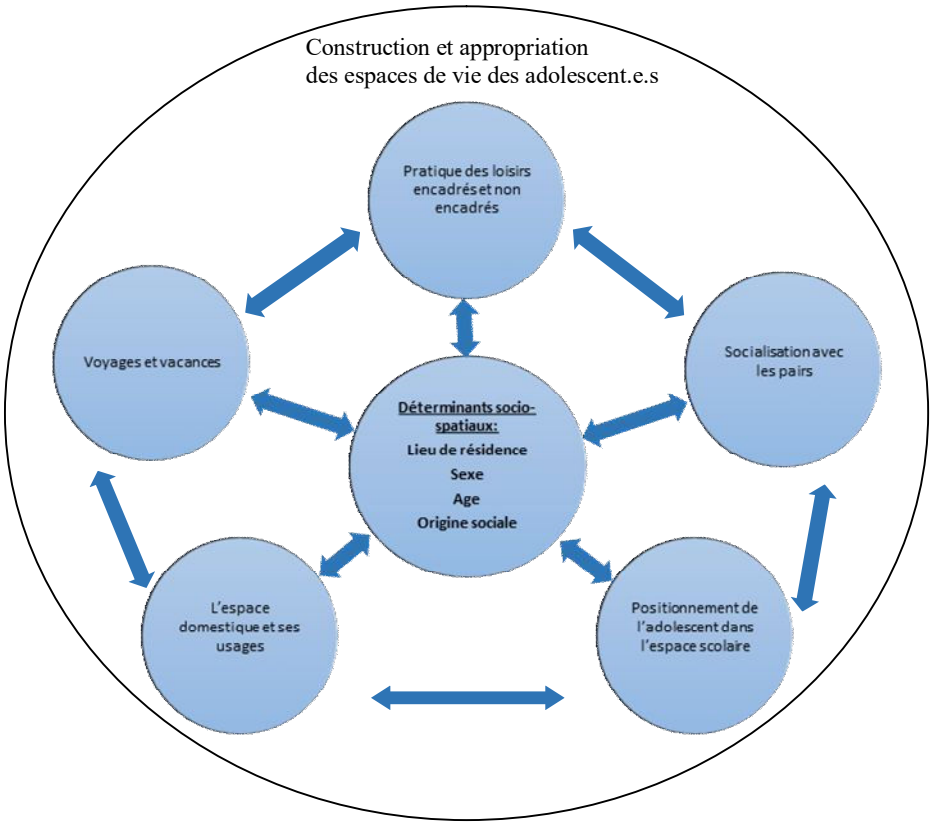
[82] Nous n'avons pas retenu le capital scolaire des parents, ce qui aurait pu être plus pertinent à observer mais difficile à recueillir provenant de jeunes qui ne connaissent pas nécessairement le niveau de diplôme des parents. Le risque était trop élevé de collecter des informations peu fiables.

[83] Questions 34 et 35 : « Quelle est la profession de ton père / ta mère ? » et question 36 : « Quelle est la situation actuelle de ton père et de ta mère ? »

(2) Un entrecroisement de variables

Afin de saisir la socialisation adolescente au sein d'espaces relationnels spécifiques (école, lieux de temps libre et loisirs, domicile) et des mobilités, le questionnaire comprend plusieurs sous-parties. Pour chacune de ces sous-parties (cf. Figure 3 « rubrique » dans la légende du schéma), les enquêtés doivent répondre à des questions qui renvoient aux variables spécifiques de notre objet d'enquête. Ces variables abordent les différentes temporalités de leurs pratiques, les lieux qu'ils fréquentent, les déplacements ainsi que le degré d'autonomie qui leur est accordé. Par exemple, des questions de la première partie de l'enquête abordent les activités sportives et artistiques (fréquence et qualification de l'activité exercée) puis d'autres examinent le lieu de pratique de loisirs encadrés et le mode de mobilité pour s'y rendre. La deuxième partie cherche à comprendre la fréquence et les lieux de socialisation des jeunes tout y en intégrant leurs pratiques numériques (Octobre, Pasquier, Schneider). Concernant les questions portant sur l'institution scolaire en troisième partie, notre objectif est, entre autre, d'étudier dans quelle mesure l'école est une fabrication de rapport sociaux sexués (Ayral, Depoilly, Lemarchant, Duru-Bellat, etc.). Pour cela, des variables portent soit sur les matières dites « sex-typées », c'est-à-dire connotées comme masculines ou féminines, soit sur des auto-évaluations de leurs propres comportements à l'école (en classe et en récréation). Plus précisément, l'objet de cette enquête est de comprendre les relations entre les fréquences des pratiques de loisirs des jeunes individus en dehors du collège, leurs rapports aux pairs et à l'école ainsi que leurs mobilités (trajets quotidiens, vacances scolaires) à partir d'indicateurs socio-spatiaux (âge – sexe – origine sociale – lieu de résidence) car « *pour rendre compte des réalités sociales, les enfants et les jeunes doivent être pris en compte dans l'école, dans les familles, dans la société en général, et ce, non pas seulement comme élève ou comme fils ou fille, comme membre de tel ou tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme acteurs déjà dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p.11).

Figure 3 : champ d'analyse de l'enquête quantitative



Légende :

Ensemble du questionnaire pour l'enquêté.e …

… champ de production des données à exploiter pour l'enquêtrice.

Différentes sous-parties du questionnaire remplies par l'enquêté.e…

… laboratoire d'indices en vue de comprendre les expériences multiformes et segmentées des espaces de vie à l'adolescence.

Partie non visible pour l'enquêté.e. Travail de l'enquêtrice de mise en relation des données, d'observation et de compréhension des éléments qui interagissent entre eux.

Pour résumer, le matériau de cette enquête est diversifié tout en délimitant les éléments pertinents des pratiques adolescentes à quelques indicateurs fondamentaux : aire géographique de résidence, origine sociale, sexe. Cette méthode a pour avantage de s'extraire des différences individuelles par l'analyse statistique afin de ne conserver uniquement les facteurs explicatifs déterminants. Enfin, bien qu'il soit difficile de décrire la totalité d'une pratique, nous pouvons mener une démarche comparative et trouver des relations entre les

phénomènes en sélectionnant les informations les plus pertinentes. Ainsi, trouver les caractéristiques communes du processus de construction du territoire de vie de l'adolescent.e.

(3) Échantillon des données quantitatives

(a) Localisation et aire géographique de recrutement des collèges

L'école est le lieu de socialisation et d'apprentissage essentiel de l'enfance et de l'adolescence. C'est également dans cet espace que les adolescent.e.s passent une majeure partie de leur journée en période scolaire, soit 140 jours par an. Les établissements scolaires ont donc été les lieux de collecte de nos matériaux de recherche. Après avoir obtenu l'accord du Rectorat de Caen pour mener nos recherches dans les établissements de l'académie, nous avons élaboré, conjointement avec le Service académique d'information et d'orientation (SAIO), une liste de collèges susceptibles de nous accueillir. Au final, sept collèges nous ont ouvert leurs portes. L'école est donc devenue le lieu de recueil de notre matériau de recherche.

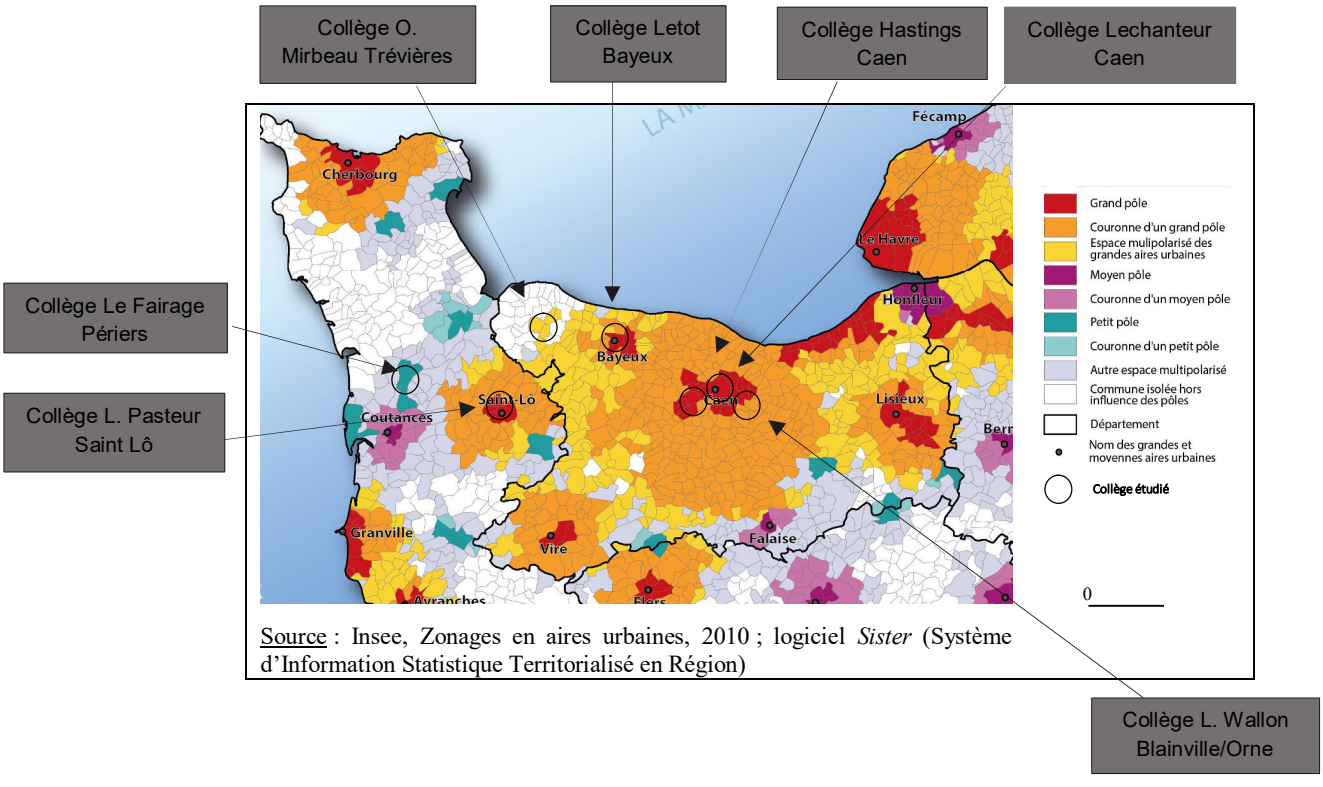
Par ailleurs, nous avons défini les catégories spatiales des lieux de résidence en nous basant sur les seuils retenus dans *l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Boudesseul et al., 2016) étudiés avec la DEPP et observés sur la carte INSEE des ZAUER 2010. Par conséquent, les communes rurales sont des communes n'appartenant pas à une unité urbaine. Nous avons distingué dans certains axes de notre recherche les communes rurales des communes isolées hors influence des pôles. Ces dernières sont l'ensemble des communes situées hors des grandes aires urbaines, des moyennes aires et des petites aires et qui ne sont pas multipolarisées. La grande majorité de ces communes appartient à des espaces très peu denses, éloignés de l'influence des villes. Ainsi, seuls les collèges de Trévières et de Périers concentrent les élèves habitant des espaces ruraux et des communes isolées hors influence des pôles. Ensuite, les communes périurbaines sont les communes des couronnes périurbaines et les communes multipolarisées. Afin d'analyser ces espaces périurbains à une échelle plus fine, nous avons dissocié les espaces périurbains peu denses aux espaces périurbains denses dans certaines parties de notre recherche. Nous avons retenu comme critère le nombre d'habitants au km² avec un seuil de 90 à 200 habitants au km² pour les espaces périurbains peu densément peuplés et un seuil de 200 à 300 habitants au km² pour les espaces périurbains densément peuplés. Une répartition géographique très nette s'opère alors en fonction de ces seuils : les adolescent.e.s habitant les communes périurbaines denses dans notre enquête se situent en grande majorité dans l'aire urbaine de Caen, spécifiquement rattachés au collège Lechanteur (localisé au Nord de Caen) et au collège de Blainville-sur-Orne tandis que les jeunes des espaces périurbains peu denses sont scolarisés au collège Hastings (liée à la sectorisation du collège), aux collèges des petites villes, Bayeux et Saint Lô. Enfin, une commune urbaine est une commune appartenant à une unité urbaine. La grande majorité de ces adolescent.e.s sont scolarisés au collège Pasteur de Saint Lô.

Figure 4 : Terrains de recherche, les élèves dans les établissements scolaires

Type d'étab. scolaire	Nom	Commune	Effectifs	Sectorisation (nbre communes)	densité population (2012)	Nombre d'élèves par question-naire	dont… *urbain*	*Péri-urbain*	*rural*
Collège	Charles Letot	Bayeux	523	25	157,9 hab au km² *Sans Bayeux : 87,2 hab/km²*	26	*9*	*9*	*8*
Collège	Langevin-Wallon	Blainville /Orne	374	3	474,8 hab/km²	26	*0*	***25***	*1*
Collège	Hastings	Caen	596	6	1 036 hab/km². *Sans Caen : 400 hab/km²*	28	*8*	***20***	*0*
Collège	Fernand Lechanteur	Caen	619	5	1 239,7 hab km². *sans Caen 495 hab/km²*	11	4	7	0
Collège	Le Fairage	Périers	249	11	43,4 hab/km². *Sans Périers : 31.5*	22	*0*	*0*	***22***
Collège	Louis Pasteur	Saint Lô	398	5	244,1 hab/km². *Sans Saint Lô 101,6 hab/km²*	25 dont 1 non exploit.	***19***	*5*	*0*
Collège	Octave Mirbeau	Trévières	194	22	Densité de 32,2 hab/km² *sans trévières : 29,9 km²*	20	*0*	*0*	***20***

Source : *effectifs* : renseignés par les chef.fes d'établissement ; *densité de population* : Insee, Populations légales, 2012

Figure 5 : Carte de localisation des établissements scolaires enquêtés par rapport au zonage des aires urbaines



Source : Insee, Zonages en aires urbaines, 2010 ; logiciel *Sister* (Système d'Information Statistique Territorialisé en Région)

Les collèges relèvent de trois contextes spatiaux différents :

- Quatre collèges sont situés dans des zones densément peuplées (Bayeux, Saint Lô, Caen), appartenant à la catégorie des grands pôles selon le zonage en aires urbaines de l'Insee (données de 2010).
- Le collège de Blainville-sur-Orne se situe dans une zone périurbaine densément peuplée appartenant à la couronne d'un grand pôle à rayonnement régional, Caen.
- Les collèges de Trévières et de Périers sont caractérisés par des aires de recrutement de très faible densité, Trévières étant présentée comme une commune hors influence des pôles tandis que Périers est un petit pôle.

Quant aux aires de recrutement de ces collèges, des différences spatiales de lieux de résidence sont également à noter (cf. Figure 5). Les collèges de Trévières et de Périers présentent des caractéristiques communes de ruralité dans leur recrutement. Le collège de Trévières compte 194 élèves répartis dans 22 communes avec une densité moyenne de 32 habitants au km² dont cinq communes rurales isolées[84]. Pour une densité de 43,4 habitants au km², onze communes composent la population du collège Le Fairage (249 élèves). À l'exact opposé, les collèges de Caen, de Blainville-sur-Orne et de Saint Lô ont des sectorisations comprenant exclusivement des espaces urbains et/ou périurbains avec des densités de population plus élevées, représentant ainsi des profils d'élèves différents. Dans notre échantillon, ces spécificités des profils se confirment : les élèves de 4ème de Périers et de Trévières sont exclusivement ruraux.ales alors que les élèves de Blainville-sur-Orne et du collège Hastings sont en grande majorité des périurbain.e.s. Le collège Letot de Bayeux est celui qui représente le plus de mixité des contextes géographiques de résidence puisqu'un tiers des élèves enquêtés est rural, un tiers urbain et un tiers périurbain.

À ces disparités spatiales de recrutement des collèges, s'ajoutent des inégalités sociales et économiques notables. Les collèges ancrés dans des espaces ruraux sont confrontés à la précarité de leur public. Les ménages de l'aire urbaine de Périers cumulent les indicateurs socio-économiques fragiles, dont le taux de pauvreté le plus élevé (16,5% en 2013), et un revenu disponible particulièrement faible. Les secteurs d'activité sont concentrés dans l'industrie, la construction et l'agriculture. Ce même constat s'observe pour Trévières avec une activité agricole encore plus prégnante. Ensuite, les aires urbaines de Bayeux et de Saint Lô présentent également des fragilités sociales en termes de revenu par habitant. Ces deux aires urbaines vivent économiquement des emplois de service sans oublier l'agriculture encore relativement présente dans ces espaces. Enfin, l'aire urbaine de Caen est la plus étendue, intégrant en son sein trois collèges de notre enquête (Collèges Hastings, Ferdinand Lechanteur, Langevin-Wallon). Très diverse économiquement, cette aire urbaine reste la plus riche en termes de revenus disponibles par unité de consommation et possède le taux de pauvreté le plus faible de nos terrains d'enquête. Cette étude comparative des territoires enquêtés sera approfondie par la suite (chapitre 2 de cette partie).

[84] Cinq communes rurales isolées appartenant au secteur du collège O. Mirbeau : Englesqueville-la-Percée, Colleville-sur-mer, Longueville, Vierville-sur-mer, Saint Marcouf.

(b) L'administration des questionnaires dans les établissements scolaires de novembre 2015 à juin 2016

Après avoir rencontré les chefs d'établissement, l'enquête par questionnaire a pu être réalisée *in situ*. Concernant les démarches préalables, dans la plupart des collèges, une lettre explicative à l'attention des familles garantissant l'anonymat de l'élève a été suffisante. Dans un seul collège, le projet de recherche a été présenté puis validé par le conseil d'administration. Des autorisations signées des parents ont été également obligatoires. Ensuite, les chefs d'établissement ont confié la charge aux conseillers principaux d'éducation (CPE) de trouver une classe susceptible d'être représentative des élèves de l'établissement, à l'exception du collège Hastings de Caen où le choix s'est d'abord porté prioritairement sur un professeur volontaire. Par conséquent, à plusieurs reprises, le professeur volontaire m'a indiqué que l'hétérogénéité de la classe de 4ème ressemblait peu à la représentativité sociale du collège qui reçoit une forte proportion d'enfants issus de catégories sociales supérieures, ce qui n'était pas le cas de la classe. Enfin, les enquêtes quantitatives ont eu lieu principalement en salle de classe ou en salle de permanence (collège de Trévières). Le questionnaire a pu être testé une première fois au collège Langevin-Wallon de Blainville-sur-Orne dans le but de corriger un vocabulaire éventuellement inapproprié pour la compréhension des intitulés des questions. Il s'agissait aussi d'ajuster le temps d'intervention à un cadrage temporel de 55 minutes pour correspondre à une période de cours. Ce cadrage comprenait une phase d'introduction du projet (présentation de l'enquête, les objectifs de collecte d'informations, préservation de l'anonymat), une seconde phase de distribution et d'animation, enfin, une proposition d'entretiens ultérieurs pour les élèves volontaires.

Les élèves étaient libres de choisir leur emplacement en permanence, ce fut une occasion de cartographier le positionnement des élèves dans le cadre d'un espace clos et dans la perspective de produire un exercice écrit. Ci-dessous, le schéma représente la classe de 4ème du collège de Trévières qui était conviée en salle de permanence par la personne chargée de vie scolaire (faisant fonction de CPE) pour remplir le questionnaire. Les vingt élèves présents se sont installés librement, ce qui a attiré mon attention puisque ils se sont répartis dans l'espace par « grappes » de filles et « grappes » de garçons (cf. Figure 6). Pendant l'administration du questionnaire, la chargée de vie scolaire a délivré des informations sur certains élèves : « *L.*[85] *est isolé en classe et dans la cour de récréation. Jean*[86] *est un gars particulier, vous verrez dans les entretiens…les garçons du fond font du foot et sont une bande de copains* ». Nous avons recoupé ces propos avec ceux de Louison[87] qui, dans son

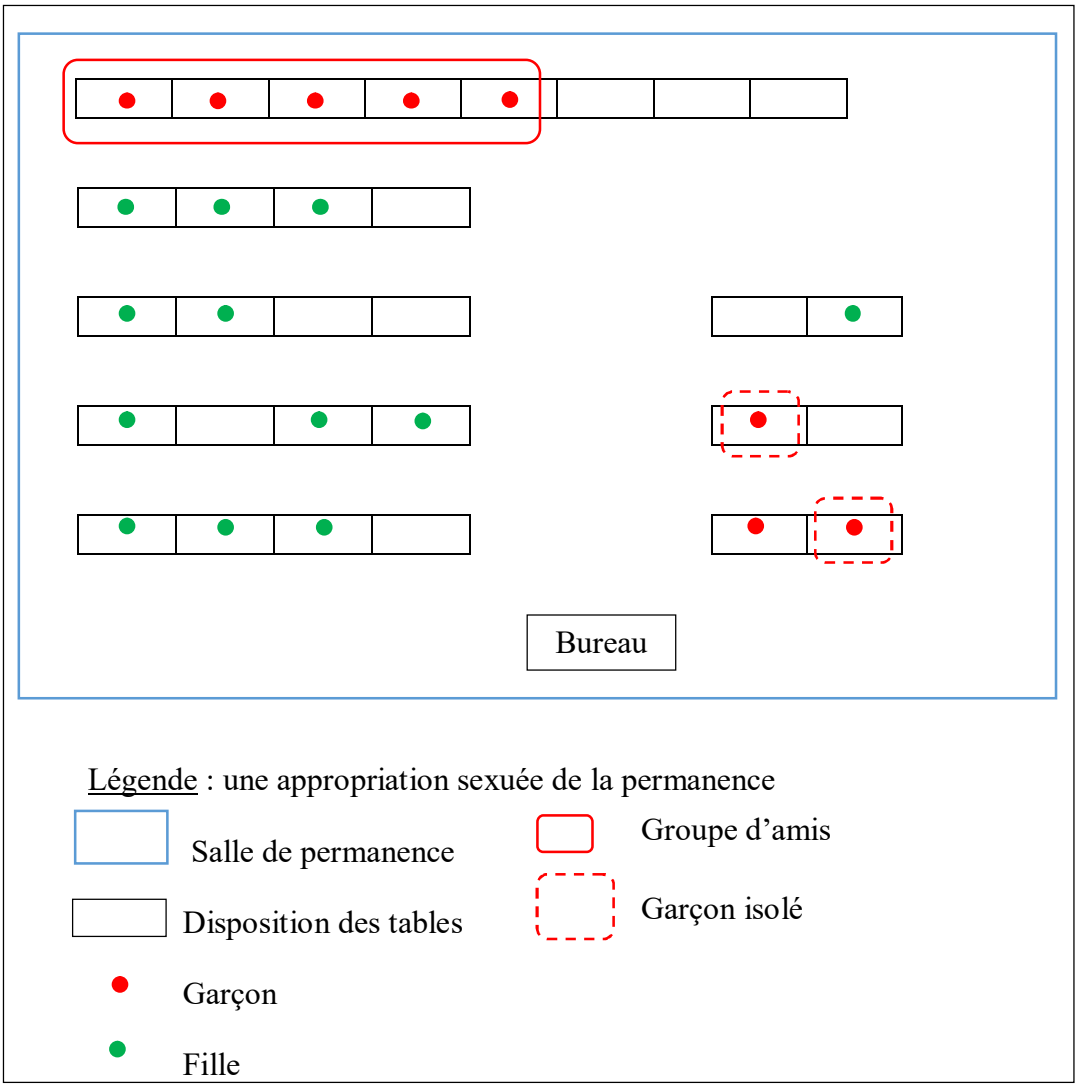
[85] Les lettres capitales préservent l'anonymat de personnes que nous n'avons pas rencontrées en entretien. Les prénoms – modifiés – renvoient à des élèves vus en entretien.

[86] Jean, entretien n°32 du 21/06/2016

[87] Louison, entretien n°27 du 21/06/2016

entretien, dit des cinq garçons assis au dernier rang « *ils sont les plus culottés, ils répondent aux profs. C'est surtout Jordan*[88] *et E.*[85]*, ils répondent tout le temps* ».

Figure 6 : Situation d'enquête quantitative en classe de 4ème au collège de Trévières (21/06/2016)



Le placement spontané des élèves en salle de permanence au collège de Trévières est révélateur de la division des rôles entre filles et garçons en classe. Il aurait été intéressant de filmer ces comportements adolescents en classe comme l'ont fait les chercheurs du programme ANR Inéduc en organisant des « *focus groups* » à Hérouville-Saint-Clair où ils ont pu observer l'instantanéité de la répartition sexuée des rôles et le positionnement « ensemble-séparé » des filles et des garçons.

[88] Jordan, entretien n°23 du 25/11/2015

3. Précautions méthodologiques à porter sur l'enquête quantitative

Certaines précautions méthodologiques sont à relever afin d'apporter un éclairage complet sur les méthodes appliquées à notre recherche.

Tout d'abord, nous n'avons pas eu l'opportunité de mener une enquête quantitative dans une classe de 4ème au collège Fernand Lechanteur de Caen. Malgré l'accord du Principal, le contexte de l'établissement n'a pu permettre l'administration du questionnaire. Cependant, le Principal adjoint a réussi à organiser la réalisation du questionnaire et des entretiens avec un échantillon de onze élèves représentatifs du public du collège. Ensuite, certaines questions essaient de prendre en compte les activités dites « flottantes », non encadrées, des adolescent.e.s sans forcément pouvoir rendre compte de la totalité de ces pratiques. La question 6 « T'arrive-t-il d'avoir ces loisirs ? » propose une série de huit activités non encadrées pratiquées pendant les temps libres ; la question 23 « Que fais-tu le temps de la récréation ? » a pour objectif de connaître les pratiques des adolescent.e.s lors des récréations. Cependant, la limite méthodologique de l'analyse quantitative est de poser une série de questions fermées avec des réponses prédéfinies ou bien des questions ouvertes avec un cadre de réponses qui n'autorise pas l'enquêté.e à détailler ses propos. D'où l'utilité des entretiens compréhensifs qui concèdent un temps d'échange réciproque entre l'enquêtrice et la personne interviewée pour appréhender le monde dans lequel la personne vit à partir des mots qu'elle utilise, et non pas à partir des catégories que le chercheur pourrait utiliser. C'est cette analyse compréhensive des entretiens que la sociologue Elsa Ramos (2013) a appliquée au sujet de la conquête de l'autonomie des adolescent.e.s : en partant des catégories énoncées par les adolescent.e.s eux-mêmes, c'est-à-dire l'utilisation récurrente du verbe « traîner » dans les entretiens, elle parvient à révéler la manière dont cette expérience ordinaire de la vie des adolescent.e.s peut faire l'objet d'analyse sociologique.

La phase d'administration des questionnaires dans les établissements a relevé des limites inhérentes à la méthode quantitative. L'intitulé de certaines questions a fait l'objet d'interrogations régulières de la part des élèves. Par exemple, la question 11 « En dehors des livres de classe, combien as-tu de livres à toi ? » a suscité des remarques chez les enquêté.e.s : « *Madame, on met les livres qu'on a à nous ou les livres qu'on a et qu'on a lu ?*», « *est-ce que les livres que le prof de français nous a fait acheter comptent aussi ? Ça fait plus comme ça* », *« est-ce que les livres que j'ai lu quand j'étais petit, je les compte aussi ?* ». Notons que ces questions ont été posées par des garçons, est-ce révélateur d'un rapport différent à la lecture (Duru-Bellat) ou bien d'une maîtrise de l'espace sonore de la classe (Van Zanten, Ayral) tandis que les filles se sont également interrogées mais de manière plus discrète ? Ensuite, il a fallu préciser ce qu'était une chaîne hifi concernant la question 12 au sujet des équipements électroniques. Cela confirme l'écart intergénérationnel quant à l'usage des objets électroniques. Enfin, à la question 14 « La semaine passée, tu as utilisé ton téléphone portable surtout pour… », les élèves devaient cocher jusqu'à trois réponses, ce qui a suscité une grande perplexité de la part des enquêté.e.s parce qu'il leur semblait évident que le téléphone portable était multifonctionnel et qu'il était alors presque impossible de faire une hiérarchie des

usages. « *Je fais tout avec mon téléphone, c'est le seul appareil que j'ai avec ma console ! J'peux pas répondre à la question !* » Ces réactions spontanées des collégien.nes illustrent l'évolution des pratiques numériques et leur usage quotidien du smartphone. Enfin, les réponses concernant les lieux de destinations de vacances ont parfois été élaborées avec le doute de la destination, « *le sud* », « *la montagne* » sont des informations imprécises qui correspondent souvent à une méconnaissance du lieu exact des vacances mais qui peuvent être cependant exploitées parce qu'elles présentent un mode de vacances et une mobilité saisonnière.

Par ailleurs, cette enquête n'a pas pu prendre en compte les évolutions de la recherche actuelle, la distinction de sexe à la question 29 « Tu es…une fille ou un garçon » renvoie aux notions substantialistes et fixistes de féminin ou de masculin. Cette désignation biologique d'assignation sexuelle obère le genre comme modalité de construction des relations sociales :

> La sociologie quantitative ne se situe pas dans une perspective « queer » selon laquelle les individus joueraient avec les contraintes sociales de leur sexe d'appartenance. Elle ne sait encore que prendre appui sur l'enregistrement officiel du « sexe » de l'individu. Strictement donc, il n'y a pas de variable genre, malgré les glissements de vocabulaire. (Singly de, 2014, p.43)

Un des élèves du collège Pasteur de Saint Lô n'a pas souhaité répondre à la question 29. Il en a fait librement part et a désiré indiquer qu'il était « *transsexuel* » (sic). Par respect pour ce jeune, sa désignation sexuelle (fille/garçon) n'a donc pas été codifiée dans le dépouillement. Cet exemple illustre le besoin de déconstruire le sexe comme attribut des personnes dans le cadre des enquêtes à destination des jeunes.

Certaines questions ont fait appel à la représentation de soi qui peut être une source biaisée si la méthode quantitative cherche à réduire l'effet de la subjectivité dans les statistiques. Les questions 18-19-20-22 portent sur le rapport de l'enquêté.e à l'école : « Est-ce que tu aimes l'école ? » ; « Quelles sont les matières que tu préfères au collège » ; « Inscris la moyenne que tu as le 1er trimestre dans les matières… » ; « Parmi les comportements ci-dessous, coche ceux qui te correspondent le plus près de toi ». Il s'agit d'observer l'affectivité de l'élève dans son rapport intime à l'école, les réponses sont donc d'autant plus intéressantes qu'elles portent sur la représentation de soi au sein du groupe social de pairs et vis-à-vis de l'adulte dans un cadre normatif. Les données ont été traitées en prenant en compte cette dimension subjective. En revanche, les données issues des questions portant sur les notes obtenues dans les matières sex-typées telles que les mathématiques, le français, l'EPS, la musique et l'art plastique sont à prendre avec précaution puisque plusieurs facteurs interfèrent dans l'interprétation des données. Tout d'abord, les professeur.e.s du collège Le Fairage de Périers ont la possibilité d'appliquer un code couleur à la place d'une notation sur 20 (vert > bleu > orange > rouge). Sur 22 élèves, neuf n'ont pas souhaité remplir la notation, d'autres ont tenté une conversion de leur note. Au collège Hastings, les élèves n'ont pas pu indiquer les notes obtenues en musique faute de professeur. De manière générale, certains élèves consciencieux ont écrit les moyennes inscrites dans leur cahier de correspondance, d'autres ont indiqué des notes approximatives en faisant appel à leur souvenir. Nous connaissons les biais que constituent ces questions renvoyant à la re-présentation de soi : inscrire « une

mauvaise note » dans une matière peut être un acte affirmant le désintérêt de l'élève pour cette matière mais peut être également vécu comme renvoyant une image dévalorisée de soi. N'est-ce pas à mettre en lien avec le phénomène de désirabilité sociale définie comme « *l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social* » (Pansu, Beauvois, 2004, p.171) ? Par exemple, nous pouvons supposer que certaines notes obtenues ne convenant pas à l'image que l'élève estime de lui-même, ont pu être réévaluées pour qu'elles correspondent davantage à ce qu'il ou elle croit être capable de faire. D'autant plus que « *les jeunes scolarisés, loin d'être dociles ou rebelles par nécessité ou par simple réactivité, développent des normes et des valeurs qui ne sont pas toujours convergentes avec celles des adultes, en témoigne le sentiment d'injustice exprimé par les élèves concernant le manque de respect, les humiliations, les punitions, la notation inappropriée*. » (Danic et al., 2006, p.98). Afin d'obtenir des données objectives, il aurait nécessité d'avoir accès aux bulletins de notes des élèves, ce qui aurait peut-être révélé un décalage entre l'appréciation de la trajectoire scolaire par l'élève lui-même et les notes réellement obtenues.

L'effet de groupe sur les réponses est également une limite quant aux informations individuelles à collecter. En effet, l'élève enquêté a pu répondre en tant qu'être social qui s'identifie au groupe de pairs et donc qui se reconnaît par les pratiques coutumières des pairs. Ainsi, regarder par-dessus l'épaule du voisin, commenter ses propres réponses et celles du voisin ou de la voisine, comparer, discuter, se conformer et découvrir les habitudes d'autrui ont été des attitudes que nous avons observées lors des passations. Par exemple, au collège Pasteur, une fille déçue de ne pouvoir répondre à certaines questions se confie à sa camarade : « *Avant je faisais du sport mais là cette année j'en fais pas, alors je mets quoi comme réponse* ? ». Au collège Letot, un garçon de 4ème s'exclame:

> -« *Ah J'adore la pêche !* [Question 6]
> Son voisin de table :
> *-ah ouais, et t'en fais où ?*
> *-À la mer avec mon beau-père, on tracte le zodiac et on y passe la journée. On fait ça à Grandcamp.* »

Ces remarques ont pu être glanées selon les contextes d'enquête, c'est-à-dire selon les degrés de liberté que les adultes accompagnateurs accordaient aux élèves pendant la phase de passation. Ces observations sont intéressantes pour l'enquêteur.trice puisque les élèves n'ont pas le même comportement en groupe et en entretien. Pendant les enquêtes qualitatives, les élèves se comportent en tant qu'individus, dévoilant dans un espace plus propice au dialogue (bureau) des pratiques de leur vie quotidienne loin des regards des camarades.

Ainsi, la méthode quantitative permet d'élaborer un recueil conséquent d'informations et rend ainsi visibles certains facteurs socio-spatiaux des trajectoires de vie des adolescent.e.s. Elle a pour objectif d'établir un lien de causalité probable entre caractéristiques descriptives et comportements. Cependant, la généralisation statistique des faits et des pratiques adolescentes a pour écueil de ne pas approfondir les processus des constructions individuelles d'identité

genrée à l'épreuve des configurations spatiales. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir aux enquêtes qualitatives.

II. De la complémentarité des méthodes : l'enquête qualitative

L'enquête par entretiens a été postérieure à l'enquête par questionnaire. L'objectif premier de ces entretiens est de contextualiser les résultats obtenus préalablement par questionnaire et permettre alors l'interprétation des données quantitatives. Nous avons conçu ces entretiens comme des parcours biographiques à travers des thèmes qui laissent la possibilité à l'interviewé.e de parler de son expérience vécue. La parole recueillie nous a permis d'entrevoir le contexte géographique et sociale des trajectoires individuelles, nous avons pu alors « enrichir », c'est-à-dire corroborer mais parfois nuancer, la compréhension des régularités mises en évidence par les traitements quantitatifs (Blanchet, Gotman, 2015, p.30).

La spécificité de l'entretien auprès d'un public juvénile est double. D'abord l'entretien est la production d'un discours *in situ*. C'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information (Blanchet, 2015, p.15). Ensuite, de fait du jeune âge des interviewé.e.s, la situation d'interlocution ainsi que le protocole de recherche nécessitent des « bricolages » pour recueillir et traiter des informations (Danic, Delalande, Rayou, 2006). En effet, Julie Delalande utilise l'observation et les entretiens pour saisir les paroles et les actions des enfants, Pierre Rayou emprunte la technique des scénarios pour comprendre les compétences politiques des enfants, quant à Isabelle Danic, la photographie lui permet d'accéder aux points de vue des enfants. Au demeurant, les travaux de ces auteurs s'inscrivent en partie dans l'approche de sociologues constructivistes, souvent adeptes d'une théorie « enracinée »[89], comme Strauss (1967, 1992) qui accepte de « se plier aux courbures de leur terrain » car « *le chercheur adapte les opérations prévues aux réalités du terrain, réajuste en permanence le dispositif d'enquête aux difficultés qui surgissent, rénover ou réinvente une façon de collecter les données* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p.187). Concernant notre recherche, la méthodologie de l'entretien avec les jeunes des collèges aide à investir davantage notre compréhension dans l'imbrication des échelles individuelles qui participe à la territorialité de l'individu, c'est-à-dire dans une relation individuelle au territoire (Di Méo, Buléon, 2005, p.83). De manière concrète, l'usage de l'entretien semi-directif a été motivé par la volonté de recueillir le matériau qualitatif le plus riche possible pour apporter une complémentarité d'informations à l'analyse quantitative des variables vues précédemment. Les entretiens, les séances d'observations, les cartes mentales ouvrent de nouvelles perspectives de recherche et mobilisent ainsi d'autres angles

[89] Ce courant de la « *grounded theory* » appartient au mouvement de la sociologie constructiviste (Glaser et Strauss, 1967 ; Corbin et Strauss, 2008) qui propose de construire des connaissances en les faisant émerger du terrain, ce qui préconise une démarche inductive par opposition à une démarche hypothético-déductive.

d'analyse. En effet, à travers les récits que nous livrent les jeunes, nous saisissons des parcours biographiques à travers des faits détaillés, des stratégies adoptées et des combinaisons pratiques/groupes sociaux qui organisent le quotidien de l'adolescent.e. Nous comprenons également les processus de socialisation juvénile corrélés à l'autonomie spatiale, facteurs essentiels de la dimension territoriale à l'adolescence. L'adolescent.e interviewé.e délivre enfin un discours sur lui-même ou elle-même, sur son univers symbolique, la position qu'il ou elle occupe dans son référentiel de valeurs et de normes, les lieux et les personnes qu'il ou elle côtoie, et comment il ou elle construit son réseau social d'être spatial. Ainsi, l'entretien explore les faits dont la parole est le vecteur principal, le jeune volontaire devient alors un informateur[90] qui transmet ce qu'il sait et ce qu'il fait. Ces faits prélevés par l'enquêteur ou l'enquêtrice sont de deux ordres (Blanchet, Gotman, 2010) : les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). La méthode qualitative via des entretiens semi-directifs propose donc non seulement une collection de traductions individuelles du processus spatial de construction identitaire à l'adolescence et du degré d'appropriation des multiples lieux constitutifs à cette identité spatiale de l'individu (pratiques sociales, saisir les traductions personnelles des faits sociaux que l'enquêteur veut interroger), mais également une analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (systèmes de représentations). Ainsi, le recours à une méthodologie spécifique n'est pas neutre puisque selon les pratiques d'investigations, présentées comme des « bricolages », les informations diffèrent (Danic et al, 2006).

1. L'entretien : récits biographiques d'expériences spatiales adolescentes

Chaque entretien nécessitait une durée d'une heure à une heure et demie de récits de vie. L'enquête par entretien comprenait quatre parties qui correspondaient à celles de l'enquête : les loisirs, les pairs, la sphère familiale, l'école. Nous avons sollicité des échanges dans un double objectif. D'abord, recueillir des informations individuelles factuelles et détaillées quant aux dynamiques des trajectoires des jeunes (pratiques, mobilités) dans le but de repérer des logiques d'actions (motivations, stratégies, temporalités, positionnement de l'individu vis-à-vis de la famille ou des pairs) dans une multiplicité de lieux du quotidien (domicile, école, lieux d'activités, lieux de rencontre entre pairs). Pour cela, la méthode du récit d'une journée d'activités du lever au coucher a permis de dérouler les pratiques et les temporalités, non pas en relevant les éléments déterminants (objectif du questionnaire) mais en essayant de saisir les logiques d'actions, les rationalités propres à chaque individu. Ensuite, la mobilité spatiale était interrogée à travers la description des déplacements quotidiens ou occasionnels. Au cours des entretiens, ces récits de mobilité s'accompagnaient souvent de

[90] Terme emprunté aux ethnologues pour désigner celui qui apporte au chercheur les données nécessaires à son travail. Ce terme peut être assimilé alors au partenaire du chercheur.

description des stratégies individuelles et familiales qui visaient à répondre aux demandes de pratiques et d'activités des adolescent.e.s.

Cette méthode de recueil de récits de vie individuels ne prétend pas à l'exhaustivité ni à proposer une montée en généralité à propos des territoires de vie juvénile mais tente de comprendre comment la territorialisation des pratiques quotidiennes ou occasionnelles participent au processus d'autonomie et d'individualisation des adolescent.e.s à un certain moment de leur existence. Certes, comme le rappelle Isabelle Danic (2006, p.171), la représentativité en recherche qualitative n'est pas une représentativité statistique (réalités quantifiables à travers des variables prédéterminées), il est néanmoins possible de reconnaître des propriétés communes à l'ensemble des adolescent.e.s enquêtés (sexe, âge, pratiques convergentes par exemple) même si l'échantillon n'est pas représentatif au sens statistique du terme. L'échantillon de notre enquête est alors perçu comme une incarnation de ces propriétés, ce qui autorise à considérer cette population d'enquête comme représentative de l'ensemble de la population des collégien.nes de 4ème de l'académie de Caen pour notre période d'étude.

> La collecte des faits expérimentés a pour sens l'articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et, les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. Saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger, c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur (Blanchet, Gotman, 2015, p.25).

Enfin, l'enquête par questionnaire visait à saisir des discours, des images de soi, du groupe d'appartenance, de l'autre sexe et des représentations des lieux fréquentés. La signification de l'espace vécu, familier et routinier à travers les pratiques a été questionnée (lieux fréquentés, attractifs, répulsifs de la commune de résidence et du collège) mais également celle de l'espace rêvé (futur métier et espace souhaités) dans le but de vérifier le système de relations entre l'univers matériel et l'univers symbolique (Raymond et al., 2001). Les jeunes volontaires aux entretiens sont des interlocuteurs et interlocutrices indispensables de cette enquête car ils sont les connaisseurs de leurs univers social et symbolique (en tant que signification des espaces à travers les pratiques) et sont à même de partager leur vécu. En conséquence, les représentations et les images qu'ils ou elles donnent, qu'elles soient avérées ou non, participent à la construction de la réalité sociale de leur quotidien. Par réalité sociale, nous entendons des constructions historiques et quotidiennes d'acteurs individuels ou collectifs, en l'occurrence l'adolescent et l'adolescente insérés dans des réseaux sociaux de reconnaissance et d'appartenance. De plus, des questions de l'entretien visaient directement les relations amicales avec l'autre sexe et les rapports genrés entre adolescent.e.s dans le cadre scolaire - aucune question sur les relations amoureuses n'a été posée, cela aurait nécessité une relation basée sur le temps et la confiance entre la chercheuse et l'adolescent.e. Cependant, des questions qui renvoient directement à la prise de conscience de l'informateur de son identité sexuée n'ont pas pour but de refléter une réalité objective de rapports sociaux genrés chez les adolescent.e.s, mais amplifient l'appartenance communautaire à un sexe (Pasquier,

1999, p.20), ce qui provoque des propos marquant davantage des clivages sexués qu'ils ne le sont dans la réalité. Ce qui les intéresse, c'est la déclaration sociale et par là même la présentation sociale de soi (Delalande, 2006, p.135). Par conséquent, l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les adolecent.e.s en tant qu'acteurs donnent à leurs pratiques, au sens qu'ils donnent à leur expérience vécue ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (Blanchet, Gotman, 2015, p.24)

2. Un échantillon composé de 70 entretiens

Tout d'abord, lors de notre rencontre préliminaire avec le chef du SAIO, l'enregistrement des entretiens a été évoqué, mais selon l'avis de ce dernier, afin de simplifier les procédures réglementaires du droit à l'image et de l'utilisation de données personnelles enregistrées, il nous a été vivement conseillé de ne pas procéder à cette méthode d'enquête. Cependant, les extraits cités dans ce travail de recherche sont la transcription écrite exacte des propos tenus par les enquêté.e.s. Nous avons pu ainsi interroger 70 collégiens.

L'enquête qualitative s'est portée sur les élèves et les acteurs scolaires. À la fin de l'administration des questionnaires dans les classes, un entretien était proposé aux élèves volontaires. Sur la base de dix élèves en moyenne par collège, les conseillers principaux d'éducation ont sélectionné parmi les candidat.e.s volontaires un échantillon de profils représentatifs du public de l'établissement. Le critère essentiel était la représentativité géographique et sociale de l'échantillon, avec une parité filles/garçons. Grâce à leur expertise concernant les spécificités de leur école et du public, les CPE ont proposé une liste de noms d'élèves validée par les principaux.ales des collèges. L'étape suivante fut donc l'envoi d'une lettre aux parents, appuyée par le chef d'établissement, pour expliquer la démarche de l'enquête, et ainsi, obtenir leur accord. Quant à l'organisation des entretiens, nous avons respecté l'emploi du temps des collégien.nes afin de ne pas perturber leur journée de classe. Toujours avec l'aide des CPE, nous avons convenu de créneaux d'heures de permanence, de vie de classe, de journées de concertation[91] ou de semaine dont l'emploi du temps était remanié (sorties pédagogiques, voyages scolaires) pour nous entretenir avec ces élèves. Ainsi, les entretiens ont été réalisés sur une période d'un an du 25/11/2015 au 10/11/2016 avec une période de trois à six mois pour réaliser les entretiens et les observations par collège (cf. Figure 7 et Figure 8).

Quant aux acteurs scolaires, l'objectif était d'avoir un échantillon emblématique d'adultes encadrant les jeunes au sein de l'école. Sur la base du volontariat, nous avons pu

[91] L'année de nos enquêtes de terrain a coïncidé avec l'année antérieure à la "Réforme du collège" (2015/2016). Cette année fut donc marquée par de nombreuses réunions et concertations entre professeur.e.s des collèges pour prévoir de nouveaux dispositifs pédagogiques à appliquer aux quatre niveaux (de la 6ème à la 3ème) dès la rentrée suivante (septembre 2016).

ainsi interroger 22 acteurs scolaires dont six assistant.e.s d'éducation (AED), cinq CPE, huit chef.fe.s d'établissement. Cependant, au gré des disponibilités du personnel de l'administration, nous n'avons pas eu l'opportunité de mener des entretiens complets dans tous les établissements, en particulier aux collèges Hastings et Lechanteur.

Les noms des individus interrogés ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des extraits d'entretiens et des schémas de territoires de vie. Cette précaution est d'autant plus nécessaire que nous avons enquêté sur un jeune public qui a pu livrer des informations privées, voire intimes de la sphère familiale et de son environnement immédiat. Ces renseignements sont difficiles à manier pour le chercheur comme le rappellent Marta Roca i Escoda et Jean-Louis Genard « *en raison d'un principe de pudeur ou de discrétion, mais aussi parce qu'elles sont trop identifiantes pour les personnes concernées et qu'elles pourraient les exposer à des revers et à des dommages si elles étaient rendues publiques* (2010, p.151)». Nous avons suivi les conseils de ces deux auteurs quant à la posture du chercheur dans les territoires intimes des informateurs : ils consistent à questionner la pertinence de « l'effet de réel[92] » des éléments de la sphère privée révélés au cours des entretiens, et, de l'utilité scientifique de leur contenu dans la démarche scientifique de recherche d'informations. Par conséquent, certaines données que nous avons recueillies seront tues de manière à ne pas heurter les enquêté.e.s qui nous ont fait confiance. Se pose alors l'épineuse question de la parole livrée à l'âge de l'adolescence et du statut du chercheur en tant que récepteur des informations que les adolescent.e.s livrent. En quoi la représentation de l'Autre, c'est-à-dire l'adulte enquêteur, interfère dans la délivrance des informations personnelles ? Jusqu'à quel degré d'intimité est-il possible de questionner un jeune adolescent dans le cadre d'un seul entretien ?

Ce questionnement renvoie au cadre même où les entretiens ont eu lieu. L'institution scolaire a mis à notre disposition pour les échanges individuels :

- le bureau du Conseiller d'orientation-psychologue dit « COP » aux collèges de Trévières, Saint Lô, Périers, Caen (Hastings)
- une salle de classe (collèges Lechanteur à Caen, Pasteur à Saint Lô)
- au CDI (collège Letot de Bayeux)
- une salle de permanence (collège de Blainville-sur-Orne)
- une salle de réunion à Périers

Par conséquent, quels effets le lieu de rencontre provoque-t-il sur le contenu du discours de l'adolescent.e ? La scène où se déroule l'entretien influence le discours de l'informateur (Blanchet et Gotman, 2015). Alain Blanchet définit la scène comme étant caractérisée par la définition des lieux (le décor et ses significations sociales) et la configuration des places (les positions occupées par les partenaires de l'entretien) car « *chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé* » (Blanchet, Gotman, 2015, p.68). La situation commande des

[92] Expression de Roland Barthes reprise par les auteurs pour interroger la fonction illustrative, ou au contraire, l'utilité scientifique des éléments livrés par les informateurs quand le chercheur pose des questions personnelles, voire intimes.

rôles et des conduites spécifiques, par exemple le domicile ou le bureau présume des postures différentes pour l'interviewé (rôle professionnel ou discours centré sur la vie quotidienne). A. Blanchet relate les conclusions d'une recherche réalisée en 1992 au sujet de l'effet du facteur environnement sur la construction discursive d'enfants interviewés en milieu scolaire dans trois espaces scolaires (cour, cabinet médical, classe). En dépit du même protocole appliqué à chaque interviewé, les résultats des entretiens différaient selon « la scène » : dans la cour, les enfants étaient plus prolixes et les thèmes se référaient aux activités ludiques, les enfants interrogés dans la classe étaient moins loquaces, préférant répondre « je ne sais pas » ou ne pas répondre, enfin, le bureau médical invitait, par son caractère intimiste, les enfants à exprimer des sentiments et à peu utiliser des verbes d'action. Ainsi, le lieu de l'entretien influence à la fois le contenu et le style du discours produit par les interviewé.e.s. Dans notre recherche, ne disposant que d'un seul entretien par adolescent interviewé, tenu dans un lieu scolaire, cela n'a-t-il pas influencé la nature même des informations fournies, et plus encore, le risque d'aborder qu'une seule facette de l'identité de l'informateur ou de l'informatrice ? D'autant plus que l'individu possède dans le cours de son existence plusieurs « faces » sociales différentes, c'est-à-dire « *des profils actoriels spécifiques qu'il édifie et qui, au demeurant, varient selon les situations pratiques et dans le temps biographique* » (Lussault, 2003, p.41). D'où la nécessité d'avoir recours à plusieurs dispositifs d'observations et d'entretiens pour appréhender les différentes facettes de l'existence sociale de l'enfant (Danic et al., 2006, p.104).

Figure 7 : Nombre d'entretiens réalisés par établissement :

COLLEGES	Nombre d'entretiens avec acteurs scolaires	Fonction des acteurs scolaires	Nombre d'entretiens avec élèves	Répartition filles/garçons	Observations des espaces scolaires
Collège Letot – Bayeux	3	Principal adjoint 2 AED*	12	6 filles 6 garçons	cour
Collège Le Fairage - Périers	4	Principale Professeure principale CPE 2 AED	10	5 filles 5 garçons	Restaurant scolaire cour
Collège Pasteur - Saint Lô	3	Principal adjoint CPE AED	9 (deux élèves partis en voyage scolaire)	5 filles 4 garçons	cour
Collège Hastings – Caen	-	-	9 (une absent)	4 filles 5 garçons	-
Collège Langevin-W. -Blainville / Orne	4	CPE Principal Professeure principale Assistant d'éducation	9 (une absente)	4 Filles 5 Garçons	cour
Collège Mirbeau - Trévières	2	Principale Chargée de vie scolaire	10	5 filles 5 garçons	cour Restaurant scolaire
Collège Lechanteur – Caen	1	CPE	11	6 filles 5 garçons	
TOTAL	**17**		**70**	**55 filles** **67 garçons**	

Note de lecture : AED : assistant d'éducation exerce des fonctions de surveillance et d'encadrement des élèves sous l'autorité du conseiller principal d'éducation.

Figure 8 : Entretiens réalisés avec les acteurs et les élèves (du 25/11/2015 au 10/11/2016):

COLLEGES	Rencontre préalable	questionnaire	Entretiens acteurs scolaires	Entretiens élèves	Observations des espaces scolaires
Collège Letot – Bayeux	23/11/2015	29/02/2016	09/03/2016	07/03/2016 08/03/2016 09/03/2016 29/03/2016	07/03/2016 29/03/2016
Collège Le Fairage - Périers	11/01/2015 02/02/2015	23/02/2016	23/02/2016 22/03/2016	14/03/2016 22/03/2016 09/05/2016 14/06/2016	09/05/2016 17/06/2016
Collège Pasteur - Saint Lô	09/11/2015	30/11/2015	30/11/2015 02/12/2015 01/02/2016	25/01/2016 01/02/2016 29/02/2016 01/03/2016 10/06/2016	30/11/2015 01/03/2016 10/06/2016
Collège Hastings - Caen	04/12/2015 08/01/2016	26/01/2016	-	11/03/2016 18/03/2016 25/03/2016 01/04/2016 29/04/2016 25/05/2016 29/05/2016 06/06/2016 (apm) 13/06/2016 (apm)	-
Collège Langevin-W. -Blainville / Orne	12/01/2015	23/11/2015	03/11/2015 18/01/2016	18/01/2016 06/06/2016 (matin) 13/06/2016 (matin)	18/01/2016 06/06/2016 13/06/2016
Collège Mirbeau – Trévières	10/11/2015	21/06/2016	24/06/2015	25/11/2015 04/12/2015 21/06/2016	21/06/2016 24/06/2015
Collège Lechanteur - Caen	02/07/2015 27/11/2015	22/06/2016	30/06/2016	22/06/2016 09/11/2016 10/11/2016	-

3. Regarder, observer, écouter dans une posture de recherche

Travailler comme chercheuse auprès d'adolescent.e.s suppose au préalable de s'interroger sur la différence sociale et culturelle qui sépare l'enquêtrice de son objet d'étude. Le métier d'enseignant offre à la fois une expérience du monde scolaire et une connaissance de l'adolescent.e en tant qu'élève mais il peut comporter un biais quant au regard porté sur le discours des adolescent.e.s. Pour opérer cet effort de distanciation par rapport au statut d'enseignant, nous n'avons pas souhaité enquêter dans notre établissement scolaire, ni interroger des élèves côtoyés dans un cadre d'apprentissage scolaire. Cependant, du fait de ce choix de démarche de recherche, nous nous ôtons la possibilité d'interroger des élèves de nos classes avec lesquels nous avons construit une relation fondée sur la confiance réciproque et sur des échanges constructifs. S'adresser à ses propres élèves permet de gagner en temps et en construction de relation de complicité pour recueillir son matériau d'enquête. Néanmoins, comment pallier l'inégale relation d'autorité professeure/élève au cours des entretiens ? Effectivement, alors que l'entretien individuel tend à créer un rapport d'autorité adulte-enfant, il ne semblait pas nécessaire d'y ajouter une situation de dissymétrie professeure-élève qui aurait été difficile à assumer pour les jeunes informateurs et informatrices. Cette relation professeure-élève aurait également remis en cause l'anonymat de l'élève et des éléments qu'il ou elle aurait livrés sur sa vie familiale et amicale. De plus, du fait de la position de l'élève vis-à-vis du professeur.e, l'échange aurait pu être réduit par une retenue excessive des informateurs.trices par crainte du jugement (sur la famille, la fratrie) ou par crainte des informations croisées avec celles d'autres élèves. Dans le cas contraire, nous aurions pu être confrontés à la déformation et à l'exagération des récits de vie dans le but de se valoriser vis-à-vis de « la prof ». Enfin, nous prenions le risque de cibler, volontairement ou inconsciemment, un profil d'élèves et que notre regard n'aurait pas été absent de toute subjectivité. En conséquence, ces interrogations avant d'entreprendre les démarches d'enquête ont été essentielles à la réflexivité que nous portons à la démarche méthodologique et la posture de chercheuse. Nous attendions donc de notre posture d'enquêtrice d'avoir un regard de chercheuse vis-à-vis de l'adolescent.e, en d'autres termes, de ne pas le considérer d'abord comme un élève mais de le percevoir avant tout comme un acteur pris dans une multitude de relations sociales dans des espaces relationnels qui forgent son identité en construction. Nous avons choisi de ne pas être identifiés comme professeure aux élèves des classes où nous nous sommes présentés pour avoir un statut extérieur à l'institution scolaire, et ainsi, ne pas endosser le rôle de l'autorité ni de juger.

4. L'analyse des discours : de l'imbrication des espaces vécus à la spatialisation des territoires de vie

Deux approches nous apportent des clés de méthodologie d'analyse de contenu des discours : entretien par entretien, ou, une analyse thématique élaborée à partir d'une grille qui définit les thèmes transversaux.

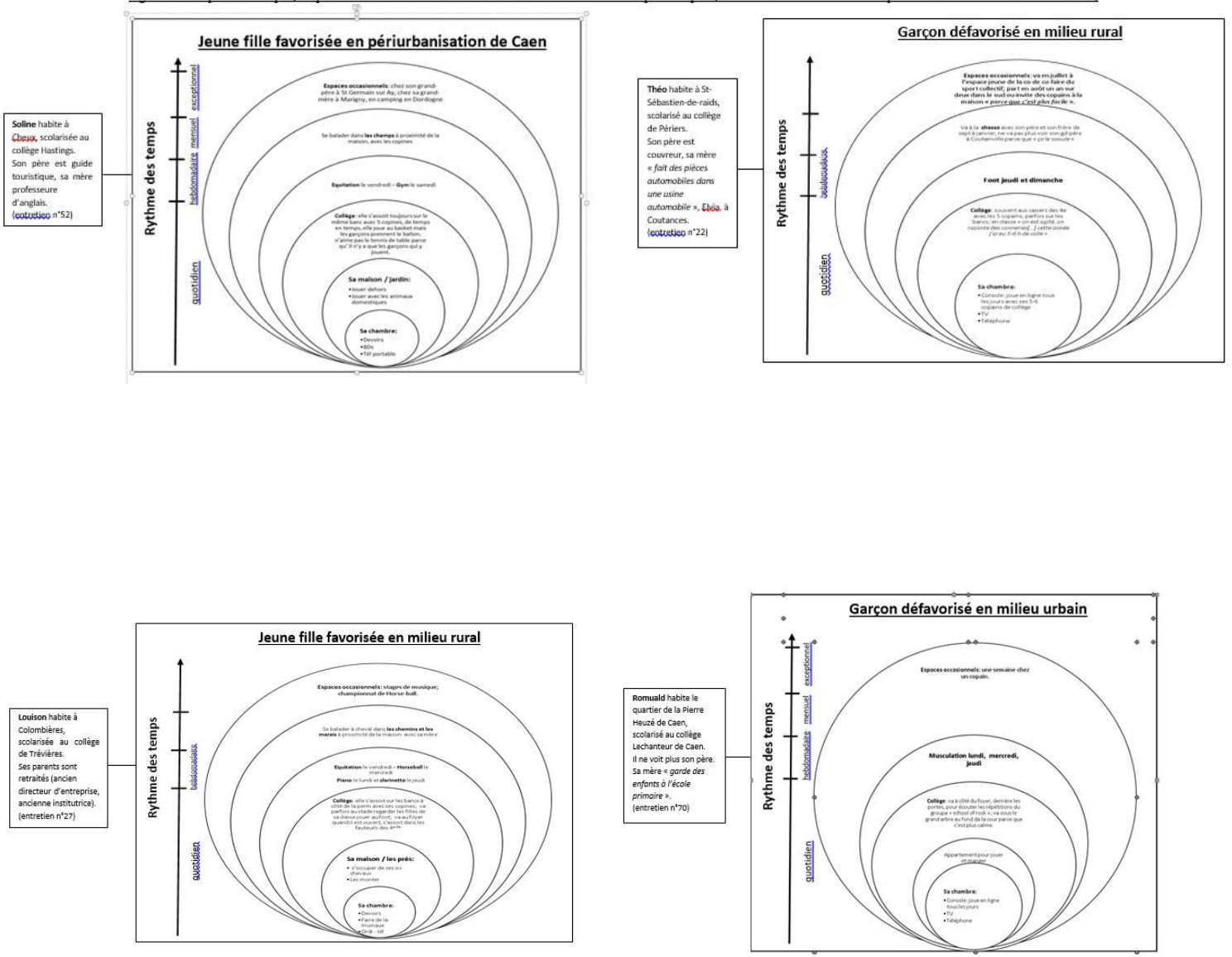
Dans un premier temps, nous privilégierons une analyse par entretien organisée sous forme de schémas élaborés sous la forme des « coquilles de l'homme » (Moles, Rohmer, 1972, 1998) afin de dégager des modes d'organisation individuelle qui peuvent être révélateurs du processus d'appropriation territoriale chez l'adolescent.e. Cette démarche d'analyse repose sur le postulat que chaque singularité est porteuse du processus des faits sociaux que l'on veut analyser et qu'une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans les questionnaires. La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue (Blanchet, Gotman, 2015, p.50).

L'approche phénoménologique de l'espace de Moles et de Rohmer (1972, 1998) constitue un axe de recherche précieux dans l'étude des adolescent.e.s et de leur rapport à leur territoire. Moles élabore des « coquilles » qui régissent, dans un ordre concentrique du plus proche au plus lointain, les rapports de l'individu aux objets, aux lieux, aux êtres. Dans les entretiens, les jeunes enquêté.e.s font référence à des lieux chargés de relations sociales et de leurs univers symboliques. Le sexe, le lieu de résidence, les loisirs, les pairs constituent autant de variables qui élaborent une identité complexe à plusieurs coquilles. Les « coquilles de l'homme » qui s'étendent en zones concentriques à partir du corps humain (Hall, 1971), permettent aux chercheurs d'observer le vécu et la perception de l'espace à partir de l'échelle de l'individu, plus exactement à partir de son corps. Les auréoles sont alors la mesure de ce que le corps vit : la familiarité des lieux décroît avec l'éloignement et la distance, les relations sociales se distendent. Cette approche se double d'une approche proxémique (Hall, 1971) car on observe chez les individus interrogés un rapport à l'espace corrélé à leurs actions et à leurs représentations (Blanchet, Gotman). L'espace se fond dans l'univers social et symbolique de l'individu (Raymond), il fait partie de l'être, influençant l'identité de celui-ci, et simultanément, l'être façonne l'espace (Lussault). Par conséquent, l'espace est un construit culturel et relationnel, les individus sont des êtres spatiaux qui projettent leurs perceptions sur l'espace et les usages qu'ils en font. À chaque coquille, sa relation sociale, son univers symbolique parce que les coquilles recentrent l'espace sur qui le perçoit. L'individu enquêté est donc un acteur spatial qui appartient à un groupe social et qui entretient des rapports sociaux de sexe (Kergoat) mais dont l'échelle individuelle permet de saisir la spatialité en construction à l'âge de l'adolescence.

Les schémas ci-dessous (Figure 10) tentent de saisir la spatialité de l'adolescent.e à partir de son lieu intime, sa chambre. Nous aurions pu partir du corps, en tant que première

interface avec le monde extérieur, mais aurait-il fallu posséder davantage de temps dans les entretiens pour comprendre comment l'adolescent.e, à partir de son corps, expérimente l'espace, le vit et construit ainsi sa spatialité. La chambre constitue la première « bulle » qui symbolise à la fois un temps et un lieu pour soi. Cet espace intime marque la rupture avec le « nous familial ». En sortir, c'est franchir une frontière (visible, le seuil de la porte de la chambre, descendre les escaliers) et passer dans une seconde « bulle », celle du domicile familial où les espaces communs de la maison confèrent à l'adolescent.e son rôle de membre de la famille dans des temps et des espaces partagés. La troisième auréole correspond à la fois à l'importance du temps consacré aux apprentissages scolaires et à la distance à parcourir entre le domicile et l'école. Cette zone concentrique aurait pu être divisée en de multiples bulles car chacun des espaces de l'école renvoie à des usages et des perceptions différentes. Enfin, les aires concernant les activités mensuelles et exceptionnelles se dilatent dans le but de montrer qu'elles s'espacent dans le temps. La diversité des activités encadrées et non encadrées que comportent ces aires sont non seulement révélatrices d'une capacité à se projeter dans le temps et dans l'espace mais aussi à percevoir l'espace rêvé (Didier-Fèvre, 2015).

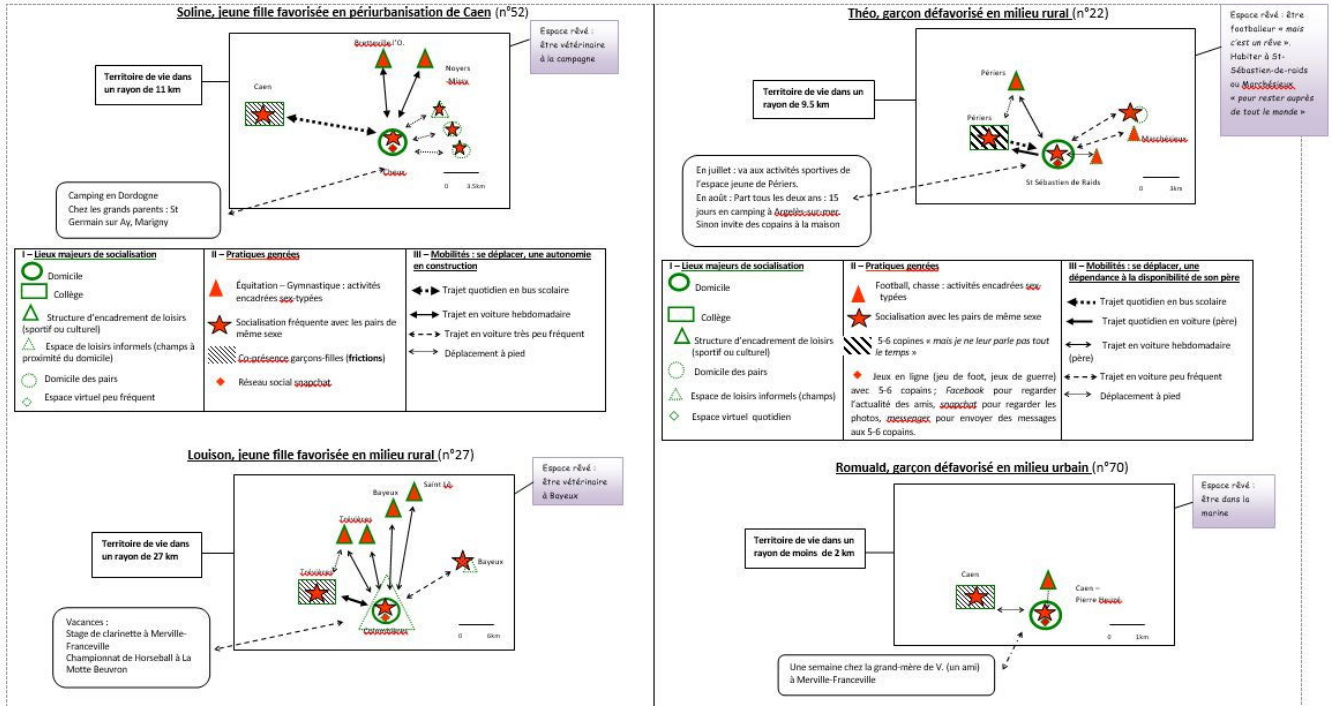
Figure 9 : un espace vécu et perçu représenté à l' « échelle » des adolescent.e.s sous forme de bulles proxémiques (adolescent.e.s de 4ème dans les départements de la Manche et de Calvados)



Cependant, les biographies des individus enquêtés ne sont pas des trajectoires linéaires emboîtées dans un ordre concentrique. Les trajectoires sont faites de bifurcations, de changement de résidence, de résidence partagée, de modifications des structures familiales, et de temporalités multiples, parfois entremêlées. Ces dynamiques de trajectoires ont des répercussions sur les pratiques sociales des jeunes et donc sur leurs pratiques de l'espace. Par conséquent, nous devons tenir compte de la dynamique des trajectoires, de la multiplicité des lieux et des espaces circulés constitutifs d'une pratique sociale. D'où la nécessité de chercher une autre forme de représentation graphique bien que la pensée de Moles et de Rohmer reste féconde. Par ailleurs, l'articulation des coquilles se heurte aux espaces numériques, les flux communicationnels les traversent et introduisent d'autres rapports à l'espace au sein même de plusieurs coquilles.

Par conséquent, les informations collectées au cours des entretiens ont permis de créer une grille d'analyse des espaces pratiqués et des mobilités. Cette grille prend en compte les lieux majeurs de socialisation, les pratiques genrées et les mobilités. Elle a donc pour objectif de spatialiser les dynamiques des trajectoires adolescentes dans le but de proposer une lecture des identités spatiales juvéniles.

Figure 10 : une spatialisation des expériences de l'espace vécu et perçu à l'échelle d'un territoire de vie à l'adolescence



I – Lieux majeurs de socialisation
Domicile
Collège
Structure d'encadrement de loisirs (sportif ou culturel)
Espace de loisirs informels (champs à proximité du domicile)
Domicile des pairs
Espace virtuel peu fréquent
II – Pratiques genrées
Équitation – Gymnastique : activités encadrées sex-typées
Socialisation fréquente avec les pairs de même sexe
Co-présence garçons-filles (frictions)
Réseau social snapchat
III – Mobilités : se déplacer, une autonomie en construction
Trajet quotidien en bus scolaire
Trajet en voiture hebdomadaire
Trajet en voiture très peu fréquent
Déplacement à pied

I – Lieux majeurs de socialisation
Domicile
Collège
Structure d'encadrement de loisirs (sportif ou culturel)
Domicile des pairs
Espace de loisirs informels (champs)
Espace virtuel quotidien
II – Pratiques genrées
Football, chasse : activités encadrées sex-typées
Socialisation avec les pairs de même sexe
5-6 copines « mais je ne leur parle pas tout le temps »
Jeux en ligne (jeu de foot, jeux de guerre) avec 5-6 copains ; Facebook pour regarder l'actualité des amis, snapchat pour regarder les photos, messenger pour envoyer des messages aux 5-6 copains.
III – Mobilités : se déplacer, une dépendance à la disponibilité de son père
Trajet quotidien en bus scolaire
Trajet quotidien en voiture (père)
Trajet en voiture hebdomadaire (père)
Trajet en voiture peu fréquent
Déplacement à pied

Armand Frémont (1976) s'est inspiré des travaux de Moles et Rohmer pour comprendre les dynamiques spatiales à l'œuvre dans la construction d'un espace vécu. Les lieux sont articulés aux pratiques des individus. Frémont aborde davantage les réseaux structurant la territorialité de l'être spatial, ce qui introduit la notion de mobilité. Il propose une approche qui permet de découvrir des structures spatiales aux échelles emboîtées, des espaces polarisés par des univers sociaux et symboliques spécifiques à chaque individu. La mobilité est un facteur fondamental d'analyse parce qu'elle est au cœur de ce réseau de lieux vécus et imaginés, appréhendés et structurés à la fois par des pratiques individuelles et collectives. Elle détermine les opportunités de construire l'étendue d'un territoire, d'interagir entre plusieurs territoires, d'être à l'intersectionnalité des territoires appropriés par les pairs, par la famille ou par les autres, c'est-à-dire ceux que l'individu ne côtoie pas. D'où l'intérêt pour le géographe de proposer des schémas de territoire de vie à l'échelle des actions de l'adolescent.e pour y voir l'acteur spatial juvénile agir au sein de son espace vécu, et ainsi, proposer des hypothèses de compréhension des enjeux de gain de mobilité et d'autonomisation caractéristiques des jeunes.

Notre démarche de recherche s'inscrit dans la lignée des travaux d'A. Frémont. Les productions graphiques ci-dessus (Figure 10) tentent de percevoir cette spatialisation des actions des adolescent.e.s dans leurs pratiques routinières et occasionnelles. Des pôles de centralité émergent en tant que lieux majeurs de socialisation, tous reliés au domicile qui apparaît alors comme le point nodal des mobilités adolescentes. Cette linéarité des mobilités est-elle à croiser avec le degré d'autonomie spatiale de ces jeunes en construction ? Les mobilités sont donc à questionner autant que les usages des lieux : ces derniers sont fonctionnels mais leurs portées sociales (point de rencontre entre pairs) et symboliques (partager un temps d'entre-soi adolescent) en font des lieux d'expérience de vie où se construit l'adolescence. Enfin, ces schémas croisent les regards en termes de sexe et de catégorie sociale. Des régularités apparaissent : les jeunes de 4ème fréquentent des structures d'encadrement (collège, espaces de loisirs), lieux de la socialisation horizontale et sexuée, et, les mobilités font partie des routines du quotidien adolescent. Le genre est un déterminant des activités juvéniles (activités encadrées, numériques, non encadrées) qui induit des pratiques spécifiques au genre, et ce, quelle que soit l'origine sociale. Par exemple, les filles pratiquent des sports dits féminins et leur espace virtuel est davantage orienté vers les réseaux sociaux tandis que les garçons pratiquent des sports dits masculins et utilisent l'espace virtuel avant tout pour les jeux vidéo. En revanche, la catégorie sociale a une incidence sur les mobilités : alors que Romuald, urbain issu d'une catégorie sociale défavorisée, proche du tram de Caen, sort peu, Louison, rurale issue d'une catégorie sociale favorisée, a une mobilité quotidienne épanouie lui permettant de profiter des offres culturelles et sportives des communes parfois éloignées de son domicile. En revanche, Romuald est en totale autonomie alors que Louison bénéficie de la très grande disponibilité de ses parents qui sont, par ailleurs, satisfaits des nombreuses pratiques musicales et sportives de leur fille.

Par conséquent, la technique graphique a pour avantage de spatialiser différents éléments concourant au processus d'appropriation de l'espace, de comparer plus aisément des objets spatiaux, des dynamiques, d'extraire des informations géographiques particulières, de

saisir plus aisément des éléments de l'analyse. La question de la subjectivité, du choix qu'opère un jeune en termes de capital social et de prise de distance par rapport aux repères qui ont construit sa propre enfance, se lisent dans les schémas. Ces productions graphiques font émerger une typologie des espaces vécus déclinée en quatre types d'identité spatiale différenciée (cf. Figure 10). Bien que l'analyse à l'échelle de l'espace vécu de l'adolescent.e rend possible une caractérisation graphique des dynamiques territoriales juvéniles, une étude plus approfondie s'est avérée nécessaire pour compléter notre analyse à propos des facteurs explicatifs du processus spatial de construction genrée des territoires des adolescent.e.s. Ainsi, l'échelle du corps comme lieu de projection de soi (Moles et Rohmer) reste précieuse lorsqu'il s'agit d'appréhender le positionnement spatial de l'individu dans un lieu, voire dans un micro-lieu. Les pratiques routinières dans la cantine, le foyer, les usages des mobiliers scolaires sont autant d'entrée de la spatialité adolescente qui renvoie au corps spatial comme lieu de la première expérience immédiate de ce qui l'environne. Dans ce sens, les entretiens ont l'utilité d'entrevoir les mécanismes de décision et de positionnement du corps spatial adolescent dans les territoires du quotidien, mais aussi à quel point le corps est sexué et renvoie à des rapports sociaux de sexe.

5. Dessiner ses pérégrinations dans la cour de récréation, méthode de recueil de matériau empirique complémentaire des entretiens

En complément de l'entretien, la carte mentale est un bon outil pour recueillir les représentations mentales des expériences spatiales des jeunes enquêté.e.s. En nous inspirant de la méthodologie de la carte mentale, nous avons proposé aux élèves de travailler sur les plans de leur établissement scolaire.

La carte mentale comme outil d'analyse a prouvé son efficacité dans différents travaux scientifiques, depuis ceux de Kevin Lynch (1960) qui ont contribué à la compréhension des représentations mentales de la ville et de l'imagibilité que génère une ville dans l'esprit de ses habitant.e.s. Un des intérêts de son ouvrage est d'exposer les éléments structurant les représentations cognitives de l'espace urbain : les voies, les limites, les quartiers, les nœuds et les repères. Ses réflexions sur les représentations cognitives de l'individu ont été poursuivies par les géographes Peter Gould et Roger White (1974, trad. 1986) en démontrant que dans l'esprit des individus se forme un « paysage invisible » très différent du paysage réel. Les cartes mentales qu'ils présentent sont des *images topographiques* des espaces perçus ou désirés construites à partir des représentations que les individus ont de leur lieu de résidence, mais aussi de leurs déplacements, de leur âge, des points de repères, des limites spatiales et de leurs rapports politiques et culturels aux territoires. Ces derniers appréhendent donc ces cartes mentales comme des outils de meilleure compréhension des comportements humains. En France, ces apports théoriques trouvent également écho dans les travaux innovants de Frémont (1976) qui inscrivent la psychologie de l'espace (Moles et Rohmer) dans la construction même des configurations spatiales d'un territoire, « *l'espace régional est aussi une image* » :

> Et cette image, acceptée, refoulée ou refusée, constitue un élément essentiel des combinaisons régionales, le lien psychologique de l'homme à l'espace sans lequel la région ne serait que l'adaptation d'un groupe à un milieu ou une rencontre d'intérêt sur un espace donné. La région, l'espace ne peuvent se comprendre dans toute leur cohérence que si l'on ajoute aux apports antérieurs cet ultime ciment de relations vécues, c'est-à-dire assimilées ou non au plus profond de l'intimité psychologique de chacun. (Frémont, 1976, p.91)

La géographie culturelle et la géographie des perceptions se sont emparées de cette méthode de recueil de matériau empirique, outil faisant la jonction entre l'espace vécu, imaginé, et les configurations spatiales d'un territoire puisque « *toute représentation est acte de création* » selon Antoine Bailly (1995). Cet auteur intercède en la faveur des cartes mentales dans l'étude des phénomènes spatiaux car *« chaque étude géographique est une représentation du monde et des pratiques humaines, au sens de représentation mentale, qui prend son sens dans le cadre d'une idéologie et d'une problématique*» (1995, pp.371-383). D'autres démarches méthodologiques ont été développées pour recueillir les représentations mentales des enfants et des jeunes. Anne Fournand a questionné les représentations spatiales

et les liens que cent jeunes de 12 à 15 ans entretiennent avec leur ville de Garges-Lès-Gonesse en utilisant des questionnaires et des cartes mentales[93]. Thierry Ramadier a inventé le jeu de reconstruction spatiale (JRS) pour qu'il soit maniable quel que soit l'âge du public et ainsi gommer les difficultés graphiques ou psychomotrices, frein à la production des représentations mentales (Ramadier et Bronner, 2006 ; Depeau, 2011 ; Guy 2015).

Dans notre recherche, nous avons procédé au choix d'ordre méthodologique de commencer par l'entretien puis de conclure sur les questions relatives à l'école et au plan de l'établissement. Pour cartographier ces lieux dans l'espace scolaire, nous avons demandé aux élèves, dans un premier temps, de repérer et de noter sur un plan de l'établissement scolaire les lieux qu'ils fréquentent ou non et les lieux usuels des autres groupes de pairs (filles, garçons, autres niveaux). Dans un second temps, les élèves indiquaient les trajectoires qu'ils ou elles effectuaient dans les espaces récréatifs. Ces lieux se sont révélés être des micro-lieux[94] (un banc, une table, un panier de basket) auxquels les enquêté.e.s, acteurs spatiaux de ce territoire partagé, confèrent une valeur sociale particulière (« *on y fait…* »). Ces micro-lieux sont des supports aux relations entre pairs, les enveloppant dans une atmosphère intime ou créant une identité spécifique au groupe (« *les 4èmes sont toujours aux casiers des 4èmes* », « *au foyer, il y a deux fauteuils pour les 3èmes et les 4èmes* »). Ces micro-lieux relationnels spécifiques sont multiples et interagissent avec d'autres micro-lieux présentant d'autres fonctions socio-spatiales (lieux de circulation tels les couloirs, lieux administratifs, lieux de la vie scolaire, lieux du bureau du CPE, sas d'entrée, trottoirs, espace d'attente des bus, espaces publics bordant l'établissement scolaire). Ces lieux interagissent entre eux tels des vases communicants par l'intermédiaire des élèves et des adultes par leur qualité d'être spatial. Cette imbrication de lieux à grande échelle forme un ensemble que nous pourrions définir d'espace relationnel dont la spécificité est l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire l'école. Ainsi, verbaliser les micro-lieux et les déplacements, les articuler simultanément à une description gestuelle est un processus de configuration cognitive de leur territoire du quotidien. Notre rôle a été d'accompagner ce glissement de la cartographie verbale à la production graphique sur le papier.

En résumé, les adolescent.e.s ont cartographié leur univers social et spatial juvénile dans l'espace scolaire. Dans la suite de notre étude, le dépouillement de ces cartes mentales nous permettra d'identifier les configurations spatiales de ces cartes mentales qui révèlent la sexuation des espaces qui segmente les pratiques spatiales et les représentations mentales des élèves (Partie III, chapitre 1).

[93] Fournand A., 2003, « Images d'une cité. Cartes mentales et représentations spatiales des adolescents de Garges-Lès-Gonesse ». In *Annales de Géographie*, vol.112, numéro 633, pp.537-550

[94] Delalande évoque « *les espaces habitables* »

III. Des espaces collectifs (restaurant scolaire, cour de récréation) sous observation, une autre approche des lieux scolaires

Questionnés *in situ*, les enquêté.e.s ont livré des informations concernant leur établissement scolaire ainsi que les enjeux scolaires, sociaux et affectifs que portait cette institution dans leur quotidien. Puisque les entretiens ont eu lieu dans le cadre scolaire, nous avons souhaité mieux comprendre l'univers social des élèves et la dimension spatiale de leurs pratiques scolaires. L'école est devenue alors un terrain de recherche privilégié à travers des séances d'observation directe dans les espaces récréatifs partagés (cour de récréation et restauration scolaire). Le lieu scolaire a été observé par des sociologues (Dubet, Martuccelli ; Thorne ; Danic ; Pasquier ; Rayou), des ethnographes (Delalande), plus récemment par les géographes (Sgar, Hoyaux ; Monnard) dans l'objectif d'appréhender l'occupation de la cour en fonction des enjeux sociaux qui s'y déroulent.

> L'observation a un statut privilégié en géographie, du fait de la position volontiers empirique des géographes et de leur attachement traditionnel au monde matériel et donc à ce qui est perceptible par les sens (l'œil pour l'essentiel). Qu'observe le géographe ? Un terrain : un paysage, une région, un milieu, un espace, une société, etc. – selon la conception qu'il se fait de l'objet de sa discipline. L'observation peut être directe […] on examine les itinéraires dans l'espace public, pour les cartographier. (Staszak, 2003, p.677)

L'observation dans notre recherche a été effectuée dans les espaces partagés, c'est-à-dire les espaces fréquentés par l'ensemble des élèves à des instants communs : la cour de récréation, le préau et la restauration scolaire. Dans ses travaux de recherche auprès d'enfants d'école maternelle et primaire, Delalande (2001, 2004) utilise une méthodologie combinée d'observations de la cour de récréation comme phase d'immersion avec des enfants, et, d'entretiens d'approfondissement individuels ou collectifs. Elle évoque les « *espaces habitables* » (recoin, bord de fenêtre, arbre, etc.), les lieux cachés et les lieux interdits pour comprendre le rôle social des cours de récréation et la façon dont le groupe de pairs construit un espace de sociabilité (2001). Carnet de notes, et plan de l'établissement à la main, ces séances ont été des repérages des espaces et des occasions de saisir les pratiques socio-spatiales des élèves dans le but d'étayer les propos des enquêté.e.s et de cartographier par la suite les espaces récréatifs partagés par les élèves. Les différents éléments d'étude portaient donc sur l'architecture des espaces récréatifs des établissements, l'agencement spatial du mobilier du collège (bancs, tables, tables de ping-pong), le positionnement (genré ?) des élèves au sein des lieux. Il s'agissait enfin de confronter nos observations directes avec les propos des enquêté.e.s. La question était de savoir si ces espaces fréquentés étaient des lieux où l'on observe une distribution de l'espace selon des critères de genre et d'âge symbolique.

Par exigence méthodologique, notons que ces observations ont été de courte durée (le temps d'un service de restauration le midi, le temps d'une récréation) ou épisodiques. Nous n'avons pas pu effectuer une phase d'immersion prolongée qui aurait permis de répondre clairement aux objectifs cités ci-dessus. Elles n'ont donc pas la prétention de « monter en

généralité » les dimensions spatiales des pratiques des élèves à l'ensemble des établissements[95]. L'autorisation nous a été accordés de prendre des photographies à condition de rendre les élèves non identifiables par respect du droit à l'image tout en permettant des prises de vue des individus dans leur environnement immédiat. Ces dernières ont été utilisées dans notre recherche comme preuve documentaire des contextes des lieux observés et décrits par les enquêté.e.s, telle une mise en récit des faits collectés.

En résumé, croiser les regards, combiner les méthodes quantitative et qualitative d'enquête s'avère particulièrement pertinent pour valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Cette combinaison d'enquêtes permet une confrontation permanente d'outils d'analyse et de résultats : des constructions discursives des adolescent.e.s et des déterminations subjectives de leurs pratiques en tant qu'acteur social (objectif de la méthode qualitative) prises dans une situation plus large de contexte qui permet de saisir davantage les contraintes externes des actions (objectif de la méthode quantitative). En d'autres termes, les entretiens font apparaître les processus des faits sociaux à travers la parole individuelle tandis que le questionnaire tente d'établir, à partir de recueil de données statistiques, un lien de causalité probable entre caractéristiques descriptives et comportements (Gotman, Blanchet, 2010). L'utilisation des entretiens pallie les contraintes du questionnaire qui donnent peu de place aux détails de réponses, aux petits arrangements du quotidien, aux déterminations subjectives des pratiques qui sont autant de signes d'autonomisation, aux interstices des rythmes du quotidien et des micro-lieux qui constituent l'identité spatiale de l'adolescent.e. Par conséquent, les entretiens donnent la possibilité d'aborder les résultats issus de l'enquête quantitative sous un autre angle d'étude, et ainsi, d'approfondir notre analyse concernant les processus d'appropriation des espaces par les adolescent.e.s et la construction individuelle des trajectoires adolescentes. L'autre intérêt des entretiens qualitatifs réside dans les motivations et les logiques qui se dégagent du discours des acteurs. Ces entretiens étaient accompagnés d'une spatialisation des lieux scolaires fréquentés et d'une production graphique des espaces scolaires.

[95] Ces observations ne prétendent pas atteindre le raisonnement sociologique acéré de certains chercheurs ayant fondé leurs travaux sur l'observation participante tel que Jean Peneff. Dans *L'hôpital en urgence. Étude par observation participante* (1992), Jean Peneff mène ses recherches au sein de l'institution hospitalière sur la base de l'observation participante avec immersion dans le milieu des personnels hospitaliers au point de faire naître des relations « ordinaires » entre le sociologue observateur et les observé.e.s. Jean Peneff a ainsi suivi une forme d'investigation méthodologique, la « déconventionnalisation», dans le but de minimiser son « statut » de chercheur.

Chapitre 2 – Profils des collégien.ne.s en classe de 4ème : segmentation socio-spatiale des espaces de vie

L'analyse des profils des collégien.ne.s porte sur un ensemble de 286 parents dont 147 mères et 139 pères. Sur 157 questionnaires, plusieurs réponses n'étaient pas exploitables, il s'agit soit de non-réponses, soit de réponses vagues du fait de manque d'information sur le métier des parents[96], soit de situation de monoparentalité ou d'élèves en famille d'accueil. Par conséquent, neuf réponses sont non-exploitables concernant les pères, quatre réponses non remplies pour les professions des mères et cinq questionnaires qui ne renseignent ni sur le père ni sur la mère. Pour codifier les professions des parents, nous avons eu recours à la nomenclature des « Professions et Catégories Socioprofessionnelles » (PCS) redéfinie en 2003, utilisée par l'Insee, et, à la nomenclature des Familles professionnelles élaborée par la Dares qui décompose les emplois en 87 familles professionnelles. Une FAP regroupe des professions qui font appel à des compétences communes. Ensuite, nous avons utilisé le logiciel de statistiques sphinx pour exploiter ces données. Des catégories sociales marquées se dégagent de ces profils d'élèves : les catégories sociales dites moyennes et défavorisées sont surreprésentées dans notre échantillon d'enquête et sont d'abord localisées dans les espaces ruraux tandis que les espaces périurbains concentrent davantage de familles de la classe moyenne, voire favorisées. Ce contraste s'observe également à l'étude des profils sociologiques des collèges.

I. Des adolescent.e.s aux profils sociologiques hétérogènes : distance sociale, distance spatiale

Avec une moyenne de 24 élèves par classe[97] sur un total de 157 questionnaires, les filles sont légèrement majoritaires (53%) par rapport aux garçons, un élève ayant demandé de ne pas décliner son identité sexuelle. L'échantillon se répartit à 42% de jeunes périurbain.e.s, 32,5% de ruraux.ales et 25,5% d'urbain.es. Le rapport est très significatif (TS) entre l'aire de résidence des élèves et les collèges. En effet, les profils des collèges se perçoivent nettement sur le tableau ci-dessous. Les collégien.nes de Périers et de Trévières habitent dans des

[96] Quelques élèves ont donné une réponse peu exploitable « *travaille chez Bosch* », « *maison de retraite* », « *travaille à Renault Trucks* », « *syndicaliste à Renault Trucks* », « *mairie de Caen* », « *je ne sais pas* ».

[97] Voir la Figure 4 pour le nombre exact de questionnaires par classe avec un écart de 8 élèves entre les collèges de Trévières (20 élèves) et de Hastings à Caen (28 élèves).

espaces ruraux (dont six élèves vivent dans des communes isolées hors influence des pôles[98]), les 4èmes des collèges de Hastings et de Blainville sur Orne sont avant tout des périurbain.e.s tandis que les élèves du collège de Saint Lô sont à très grande majorité des urbain.e.s. Seul le collège Letot de Bayeux présente un profil divers de collègien.ne.s

Figure 11 : Tableau statistique de répartition géographique des élèves du questionnaire (aire de résidence des élèves)

Groupe n°355

nom_établissement * type_aire

	Caen Hastings		Blainville/Orne		Letot		Saint Lô		Périers		Trévières		Caen Lechanteur		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
périurbain	20	71,4%	25	96,2%	9	34,6%	5	20,8%	0	0,0%	0	0,0%	7	63,6%	66	42,0%
rural	0	0,0%	1	3,8%	8	30,8%	0	0,0%	22	100,0%	20	100,0%	0	0,0%	51	32,5%
urbain	8	28,6%	0	0,0%	9	34,6%	19	79,2%	0	0,0%	0	0,0%	4	36,4%	40	25,5%
Total	**28**	**100,0%**	**26**	**100,0%**	**26**	**100,0%**	**24**	**100,0%**	**22**	**100,0%**	**20**	**100,0%**	**11**	**100,0%**	**157**	

p = **0,0%** ; chi2 = **177,59** ; ddl = **12 (TS)**

Source : données issuées des 157 questionnaires

La très grande majorité des parents appartient à la population active (90.6%), la part restante, appelée population inactive, se divise en deux catégories : 1,1% de retraités et 8% de personnes sans activité professionnelle[99].

[98] Une commune isolée hors influence des pôles est une commune située hors des grandes aires urbaines, des moyennes aires et des petites aires et qui ne sont pas multipolarisées (définition Insee).

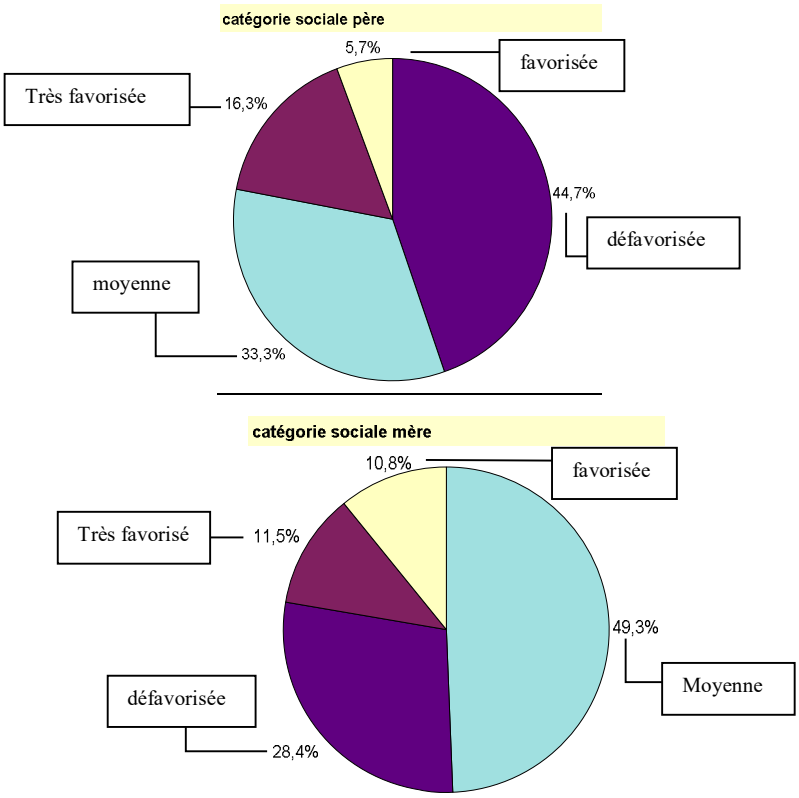
[99] Par définition, la population active regroupe les personnes en emploi et les chômeurs. La population inactive de notre enquête ne correspond pas exactement à la définition de l'Insee. L'Insee définit les inactifs comme les personnes qui ne sont ni en emploi, ni au chômage (jeunes de moins de 14 ans, étudiants, retraités, hommes et femmes au foyer, personnes en incapacité de travailler ….). Or, les inactifs de notre enquête ne concernent uniquement les mères et pères au foyer, les personnes en incapacité de travailler. Les retraités n'appartiennent pas à cette catégorie dans les questionnaires et dans l'analyse parce qu'ils correspondent à une situation sociale et familiale différente de celle des autres inactifs.

1. Profil sociologiques des parents : une surreprésentation des catégories sociales moyennes et défavorisées.

(1) Des classes moyennes et défavorisées surreprésentées

Les catégories sociales dites moyennes et défavorisées des parents des élèves étudiés sont surreprésentées par rapport à la moyenne nationale. En effet, la population parentale observée appartient à la catégorie des employés (36%), des ouvriers (6%), des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (11%) et des agriculteurs exploitants (2,3%). Ces catégories professionnelles correspondent à 54% des catégories sociales moyennes et 25% des catégories sociales dites défavorisées. En revanche, les catégories sociales favorisées voire très favorisées sont sous-représentées puisque seuls 11% des parents ont des professions intermédiaires et 11% sont des cadres et professions intellectuelles supérieures.

Figure 12 : Catégorie sociale des pères et des mères dans les 157 questionnaires

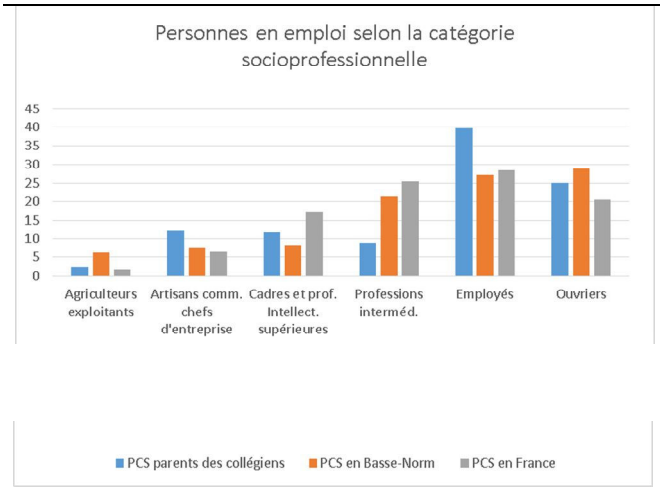


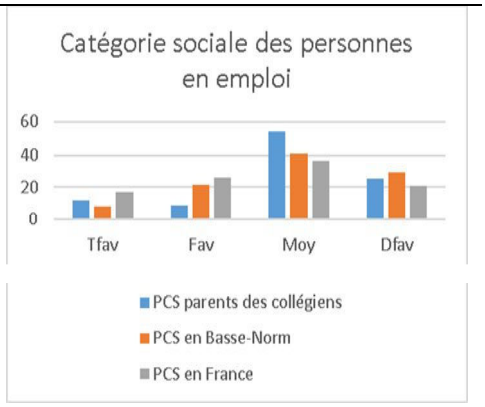
source : données issues de 157 questionnaires répartis en 286 parents (147 mères, 139 pères)

Dans l'ensemble, 45% des pères appartiennent à la catégorie sociale défavorisée et 49% des mères relèvent des catégories sociales moyennes. Cependant, dans ces catégories

moyennes des mères, de nombreuses femmes ont des métiers dans le secteur des services, où le recours au temps partiel est courant. Nous ne pouvons pas connaître le nombre de temps partiels dans nos questionnaires. Or, ces temps partiels induisent généralement de faibles revenus et des horaires de travail très contraignants. Temps partiel subi ou choisi en 2015[100], 30 % des femmes occupent un emploi à temps partiel en France[101], contre 8 % des hommes. Mais 78% des emplois à temps partiel sont occupés par les femmes. Le temps partiel subi touche surtout les femmes peu qualifiées[102]. Par conséquent, bien que les mères appartiennent en majorité à la classe sociale moyenne, des variables nous sont inconnues. Ces catégories sociales moyennes ne reflètent donc qu'une image fragile de la réalité des vies des élèves enquêtés.

Figure 13 : Catégorie socio-professionnelle des parents des collégien.ne.s (enquête quantitative)





Note de lecture : Les « PCS parents » regroupent les PCS des 139 pères et des 147 mères des collégiens enquêtés.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes en emploi de 15 ans ou plus.
Source : Insee, *enquêtes Emploi*, 2014 et 286 parents de collégien.ne.s du questionnaire

L'échantillon des parents des élèves enquêtés se singularise par rapport à la population normande. Les employés, les artisans/commerçants et les cadres/professions intellectuelles supérieures sont surreprésentés alors que les personnes ayant des professions intermédiaires sont nettement sous représentées par rapport à la moyenne régionale. Nous observons donc un échantillon de population ayant une composition prédominante d'employé.e.s alors que les professions intermédiaires sont peu visibles, ce qui confirme la particularité de cette

[100] Environ trois actifs en temps partiel sur dix disent souhaiter travailler davantage mais ne le peuvent compte tenu de la situation du marché du travail. Ces actifs en temps partiel peuvent être considérés en temps partiel « subi », cela concerne 33% des temps partiels en 2015 (Centre d'observation de la société).

[101] 28 % des Bas-Normandes en 2011 (Insee Flash Basse-Normandie n°21 mars 2015)

[102] La probabilité pour une femme non-diplômée d'être en temps partiel subi plutôt que choisi est 2,5 fois supérieure à celle d'une femme qui dispose d'un bac (source: ministère du Travail). Pour celles qui ont un diplôme supérieur à bac+2, la même probabilité est deux fois moins élevée que pour les non-diplômées (Centre d'observation de la société).

population de catégorie sociale moyenne. Ce fort contraste concernant les professions intermédiaires et les employés est à décomposer selon le sexe et les zones de vie pour en comprendre les dynamiques sociales particulières dans ces bassins d'enquête.

(2) Des adolescent.e.s très défavorisé.e.s

Afin d'affiner le profil sociologique des parents des collégien.ne.s, nous avons ajouté à la nomenclature de l'Insee d'autres critères d'analyse qui permettent de distinguer des sous catégories sociales au sein des parents. La monoparentalité, la précarité des emplois, ou au contraire, des parents ayant tous les deux des emplois de cadres, le placement en famille d'accueil, la fréquence et les lieux de vacances sont des facteurs qui sont pris en compte pour mettre en exergue certaines particularités des profils. Ainsi, sur 157 collégiens, 20 sont issus de parents très défavorisés.

Les jeunes ruraux.ales sont plus nombreux à subir la précarité. En effet, sur 20 jeunes très défavorisés, la majorité (12 jeunes) vivent dans des espaces ruraux (5 garçons, 7 filles), 7 sont de jeunes urbain.e.s (4 garçons et 3 filles) et une élève vit en zone périurbaine (placée en famille d'accueil, Mandy). Un jeune sur deux vit avec ses deux parents et les adolescent.e.s ont en moyenne trois frères et sœurs (ou demi-frères/sœurs), les ruraux ont un peu plus de frères et sœurs avec 4 (3,7 exactement) frères et sœurs[103] en moyenne. Enfin, notons que la précarité se perçoit dans les mobilités saisonnières des familles. La moitié de ces jeunes n'est pas partie en vacances sur les deux dernières années, aucun d'entre eux n'est parti lors des vacances intermédiaires. Pour ceux partis en vacances, un seul est parti en Espagne, trois sont partis dans la Manche.

La monoparentalité, un congé longue maladie pour l'un des parents alors que le deuxième parent a un métier précaire (« *heures de ménage* », « *vachère* », « *travaille chez Florette* »[104]), les deux parents en grande situation de précarité (à la recherche d'un emploi pour les deux parents), être placé en famille d'accueil (3 élèves concernés) sont des critères qui peuvent rendre les élèves davantage vulnérables aux aléas du quotidien et donc aggraver leur isolement social et spatial. Cela se perçoit très clairement dans les activités pratiquées par ces jeunes, dans les pratiques familiales de vacances mais également l'école est un lieu où se perçoit ces différences sociales : peu d'élèves souhaitent poursuivre vers le lycée général. Cette volonté de poursuivre vers des filières d'études professionnelles se double d'un contraste genré qui est saisissant. D'une part, les filles aiment l'école, les garçons ne l'aiment pas. D'autre part, les garçons ne savent pas vers quoi s'orienter mais aucun ne souhaite aller en lycée général, les filles souhaitent poursuivre vers des filières courtes et professionnalisantes. Enfin, les ruraux.ales sont les seuls à vouloir faire un apprentissage.

[103] 3 (2.7exactement) pour les urbains et la seule périurbaine.

[104] Questionnaire n°31 : père au foyer et mère cherchant du travail ; questionnaire n°86 : père marin-pêcheur, mère au foyer ; questionnaire n°141 : mère et père au foyer ; questionnaire n°146 : père palefrenier et mère au foyer.

Les garçons et les filles issus des catégories défavorisées de notre enquête présentent des profils sexués différents concernant les pratiques sportives et l'école. Tout d'abord, les jeunes moins favorisés pratiquent peu d'activités encadrées. Sur 20 jeunes, six pratiquent un sport en club (quatre ruraux et deux urbains). Les garçons pratiquent l'escalade, la musculation, le VTT et le foot, alors que l'équitation et la gymnastique sont des activités féminines. Cependant aucun de ces 20 élèves n'exerce une activité artistique. Dans ce cas, les critères sont davantage liés au niveau socio-culturel des parents qu'aux différences genrées. Concernant l'école, les réponses sont très différenciées selon le sexe et non selon le lieu de résidence. Dix garçons sur onze n'aiment pas l'école. Les réponses des filles sont l'exact opposé puisqu'une seule fille revendique ne pas aimer l'école. Après la troisième, les garçons sont plus nombreux à hésiter sur leur choix d'orientation alors que les filles n'hésitent aucunement sur leur projet d'avenir. Effectivement, sur 11 filles, 8 veulent s'orienter vers une filière d'études professionnelles (4 professionnel, 4 apprentissage), trois filles souhaient aller en lycée général. Alors que la moitié des garçons n'a pas répondu à la question, le reste souhaite s'orienter vers une filière professionnelle (3 professionnel, 1 apprentissage) et aucune réponse concernant le lycée général. Ainsi, la précarité économique a des incidences sur les pratiques socio-spatiales de ces adolescent.e.s.

2. Une ségrégation professionnelle femmes-hommes

Les mères sont moins nombreuses à disposer d'un emploi que les pères. 94,5% des pères travaillent contre 89% des mères (5,5 points d'écart). Le taux d'emploi de notre enquête quantitative est plus élevé que celui de la moyenne régionale des 25-54 ans[105] qui correspond à 77,2% des femmes bas-normandes et 85,4% des hommes. Mais la population inactive (8% de l'échantillon) des parents des collégien.ne.s est féminine. Deux tiers des inactifs sont des mères, soit sans emploi et n'ayant jamais travaillé, soit mère au foyer ne cherchant pas de travail[106]. En France, en 2011, 19% des femmes âgées de 19 à 59 ans non étudiantes sont des femmes au foyer (étude de 2013). Ces données statistiques renvoient aux inégalités professionnelles femmes-hommes sur le marché du travail, et plus largement, à la division du rôle des sexes dans notre société.

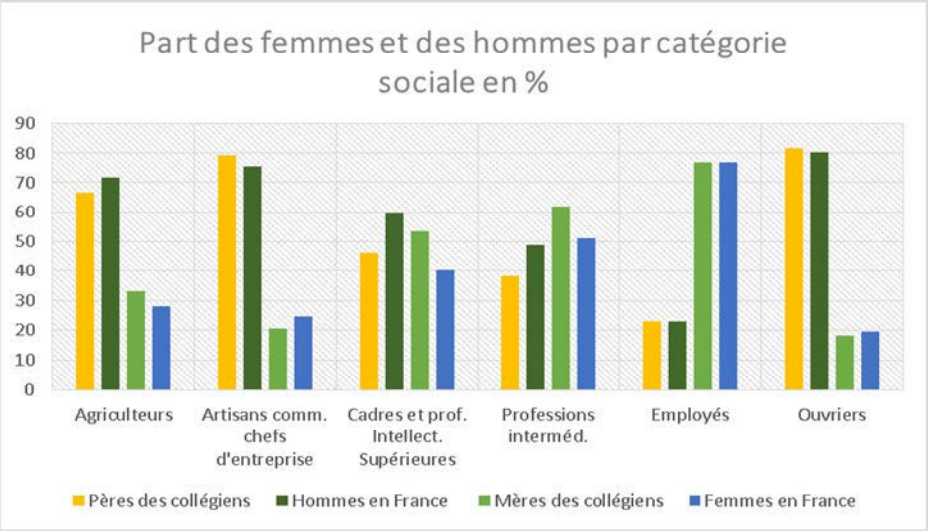
Effectivement, dans notre enquête quantitative, les pères et les mères n'occupent pas le même type d'emploi. 40% des pères sont ouvriers, tandis que six mères sur dix sont employées. De fait, les métiers d'ouvriers sont occupés à 82% par les pères tandis que trois

[105] Sachant que les élèves entrent généralement en sixième vers l'âge de 11-12 ans et sortent du collège à la fin de l'année de troisième à 14-15 ans, nous pouvons estimer que la tranche d'âge des parents d'enfants scolarisés en collège se situe entre 30 ans et 55 ans. C'est pourquoi nous retenons le taux d'emploi des 25-54 ans en termes de comparaison avec nos statistiques (Source : Insee, recensement de la population 2013).

[106] Sont définies ici comme femmes au foyer, les femmes âgées de 20 à 59 ans, hors étudiantes et qui, vivant au sein d'un couple, sont classées « autres inactives » au sens du Bureau international du travail (BIT) : elles n'occupent pas d'emploi et ne sont pas au chômage.

quarts des employé.e.s sont des mères. Les mères et les pères n'exercent donc pas les mêmes emplois, cette ségrégation professionnelle[107] existante en Basse-Normandie, est donc bien visible dans notre échantillon. Dans une publication de l'Insee – Analyses Normandie n°26 intitulée « Des métiers moins diversifiés et des salaires moins élevés pour les femmes en Normandie », les auteures constatent qu'en Normandie « *en 2013, 55,6 % des femmes (ou des hommes) devraient changer de FAP* [Famille Professionnelle] *pour obtenir une distribution égalitaire entre les sexes ». « Cette part place la région au 2e rang parmi les 13 régions métropolitaines, derrière la Bourgogne-Franche-Comté* » (2017, p.3). Concernant notre enquête, cette répartition inégale par secteur d'emploi est particulièrement vraie pour les secteurs d'activités regroupant les ouvriers et les employés.

Figure 14 : Comparaison des PCS de l'enquête quantitative avec les données nationales



Source : Insee - © Observatoire des inégalités 2014
Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)

Figure 15 : Catégories professionnelles segmentées selon le sexe des parents

	Mères	***Femmes en France***	**Pères**	***Hommes en France***
Agriculteurs exploitants	33,3	*29*	**66,7**	*71*
Artisans comm. chefs d'entreprise	**20,7**	*27,7*	79,3	*72,3*
Cadres et prof. Intellect. supérieures	**53,6**	*40,2*	46,4	*59,8*
Professions interméd.	**61,9**	*51,2*	38,1	*48,8*
Employés	**76,8**	*76,6*	23,2	*23,4*
Ouvriers	18,3	*19,6*	**81,7**	*80,4*

Source : Insee, Enquête, Emploi, 2014 en comparaison avec les données de l'enquête quantitative
Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)

[107] Cette « ségrégation professionnelle », qui se réfère à la mesure d'une distance entre les répartitions des hommes et des femmes selon les métiers, peut être mesurée par l'indice de dissimilarité de Duncan et Duncan (ID). Selon celui-ci, en 2011 il faudrait qu'un peu plus de la moitié des femmes (ou des hommes) changent de métier pour aboutir à une répartition égalitaire des femmes et des hommes dans les différents métiers. (Source : ministère du Travail, Dares analyses)

Cette répartition sexuée par catégorie socio-professionnelle correspond aussi bien aux statistiques régionales et aux statistiques nationales de l'Insee[108]. Cependant, la particularité de notre échantillon confirme le constat vu précédemment, c'est-à-dire les mères cadres et de professions intellectuelles supérieures ainsi que celles exerçant dans des professions intermédiaires sont plus nombreuses que les femmes exerçant ces métiers en France. Est-ce à mettre en relation avec les lieux de résidence des parents, et donc des zones d'emplois propices à ces professions qualifiées ?

Le regroupement de ces métiers sous la nomenclature des familles professionnelles fait apparaître des métiers segmentés selon le sexe. Les mères des collégien.ne.s sont surreprésentées dans les professions incarnant les « vertus dites féminines » (administration, santé, social, services à la personne) tandis que les pères sont surreprésentés dans des métiers où prédominent la force et la technicité (artisans, techniciens, contremaîtres, ouvriers).

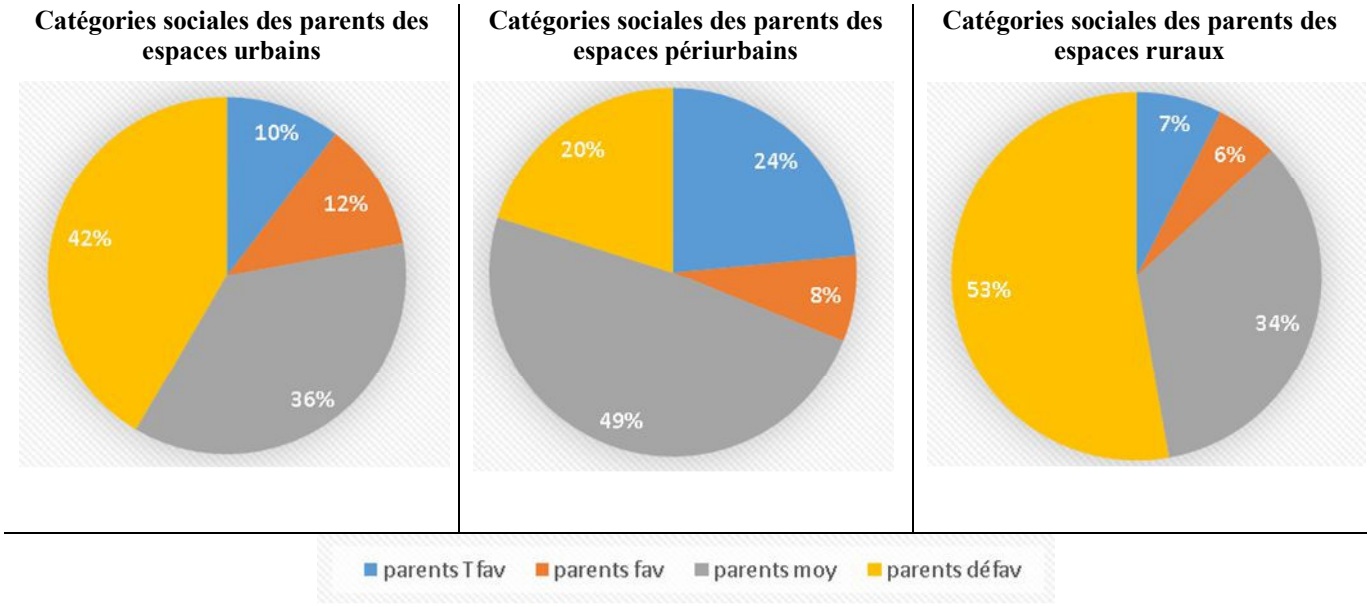
3. Profil géographique des parents, des lieux de résidence de l'entre-soi

À cette analyse des professions exercées par les parents des collégien.ne.s laissant apparaître un marché du travail clivé dans le Calvados et dans la Manche, s'ajoute une répartition spatiale inégale des emplois selon le lieu de résidence. Alors que certains métiers sont présents sur l'ensemble du territoire d'étude (professions intermédiaire administrative (46), employés de commerce (56), personnels des services directs aux entreprises (55), inactifs divers (82) pour les femmes), d'autres se répartissent inégalement. Fait marquant de notre recherche, une femme défavorisée sur deux et un homme défavorisé sur deux vivent en milieu rural. En effet, les espaces ruraux de notre enquête concentrent aussi bien les femmes et les hommes chômeurs n'ayant jamais travaillé (hommes/femmes), retraités, ouvriers qualifiés, ouvriers agricoles et agriculteurs exploitants. Aucun homme résidant en milieu rural n'est employé de la fonction publique, ces professions sont détenues par des hommes vivant dans les espaces périurbains et urbains. Les femmes et hommes périurbains sont chefs d'entreprise, cadres d'entreprise, et surtout, en majorité employés de la fonction publique. 56% des hommes très favorisés et 57% des femmes très favorisées résident dans les espaces périurbains de notre enquête. Néanmoins, la majorité des femmes et des hommes habitant les espaces périurbains sont de catégorie sociale moyenne (deux femmes périurbaines sur trois et un homme sur deux). Enfin, les urbain.e.s se caractérisent davantage par la mixité des emplois et des catégories socio-professionnelles. Les urbain.e.s ont des métiers d'employés, cadres d'entreprise (pour les hommes), commerçants, professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé et de la fonction publique.

[108] En France, 76% des femmes actives ayant un emploi sont employées et 80% des hommes sont ouvriers. Les métiers d'ouvriers sont occupés à 82% par des hommes et 77% des employées sont des femmes (Source : Insee, Enquête, Emploi, 2014).

Une distribution inégale des catégories sociales s'observe selon les lieux de résidence des enquêté.e.s. Tout d'abord, 80% des périurbain.e.s appartiennent en majorité aux catégories sociales moyennes (un sur deux), aux catégories favorisées, voire très favorisées. Seuls 20% des périurbain.e.s appartiennent aux catégories défavorisées. Les espaces ruraux abritent 53% des parents de catégories défavorisées et seuls 13% de parents favorisés et très favorisés. En revanche, les espaces urbains se caractérisent par davantage de mixité malgré un taux de 42% de parents défavorisés. Ces espaces résidentiels étudiés présentent donc des disparités socio-économiques importantes. Ainsi sur 286 parents appartenant à l'étude, deux tiers des catégories très favorisées habitent dans les espaces périurbains, la moitié des catégories moyennes vivent également en périurbain alors que 47% des catégories défavorisées résident dans les espaces ruraux.

Figure 16 : Catégories sociales des parents selon l'aire géographique de résidence



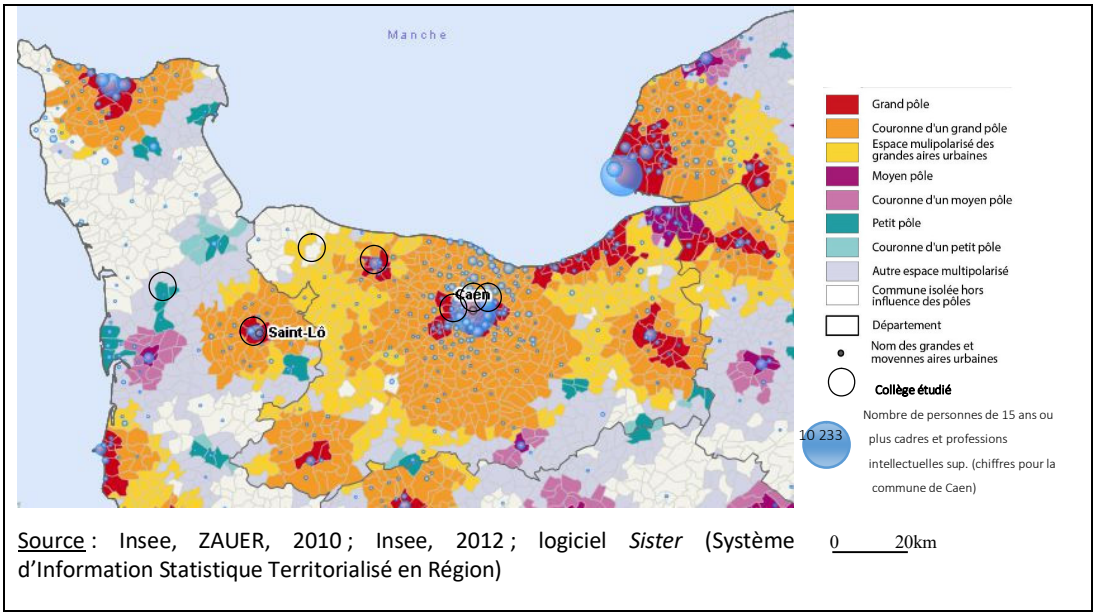
Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)

Cette opposition spatiale radicale d'un entre-soi périurbain favorisé et d'une population rurale davantage défavorisée se lit sur la carte ci-dessous. Les communes périurbaines accueillent davantage d'actifs cadres et de professions intellectuelles supérieures, en particulier autour du grand pôle urbain, Caen. À titre de comparaison, Périers et Trévières n'attirent que 2% et 1% de cadres et professions intellectuelles supérieures contre 15% d'ouvriers dans leurs communes[109]. Cette polarisation des professions intellectuelles supérieures a un impact sur le profil des élèves que l'on retrouve dans les collèges proches de Caen : des jeunes favorisés socialement et culturellement, vivant dans des zones périurbaines densément peuplées et dont l'accès aux offres de mobilité sont variées. *A contrario*, se pose également la question de l'effet de lieu chez les jeunes ruraux qui cumulent un isolement

[109] À l'échelle de la Normandie, les cadres et professions intellectuelles supérieures constituent 6% de la population active contre 16% d'ouvriers.

spatial mêlé d'une sociologie rurale de classe moyenne, voire plutôt défavorisée, d'un rejet de l'école plus fort chez les garçons et d'une ambition scolaire faible. Cependant, Dominique Goux préfère « l'effet de contexte », notamment l'effet du voisinage à proximité immédiate et les fréquentations entre enfants, pour expliquer le retard et l'échec scolaire plutôt qu'une description focalisée sur les PCS (2005).

Figure 17: Répartition des cadres et des professions intellectuelles supérieures selon leur commune de résidence



Source : Insee, ZAUER, 2010 ; Insee, 2012 ; logiciel *Sister* (Système d'Information Statistique Territorialisé en Région)

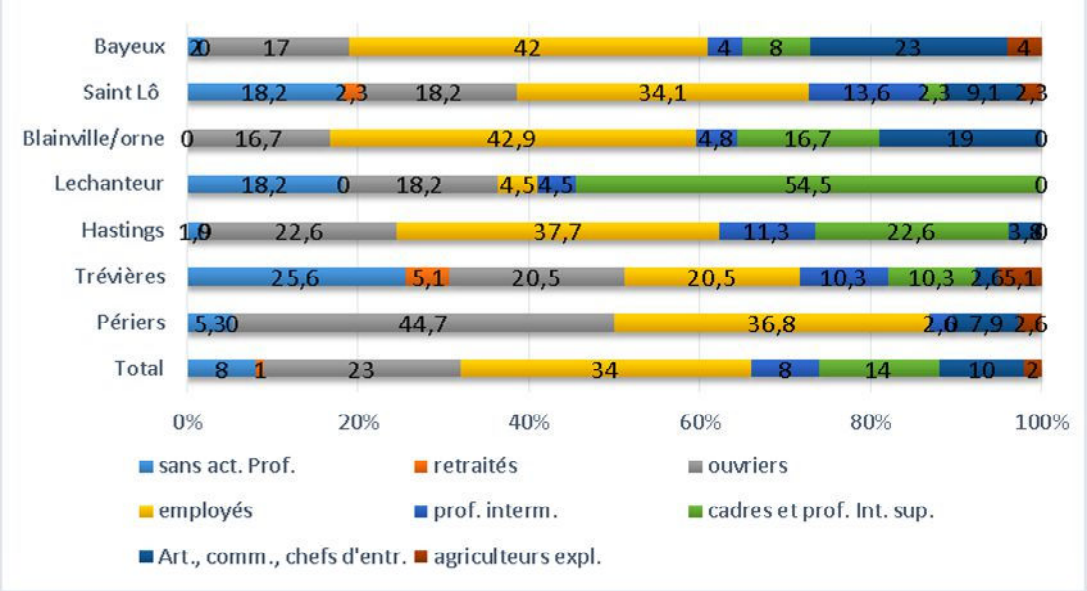
II. Des collèges aux profils spécifiques : de fortes inégalités socio-spatiales entre les établissements scolaires

Les disparités socio-spatiales par collège sont également présentes. Au premier abord nous observons à nouveau ces inégalités déjà observées démarquant ainsi nettement les profils d'élèves de 4ème selon l'espace géographique.

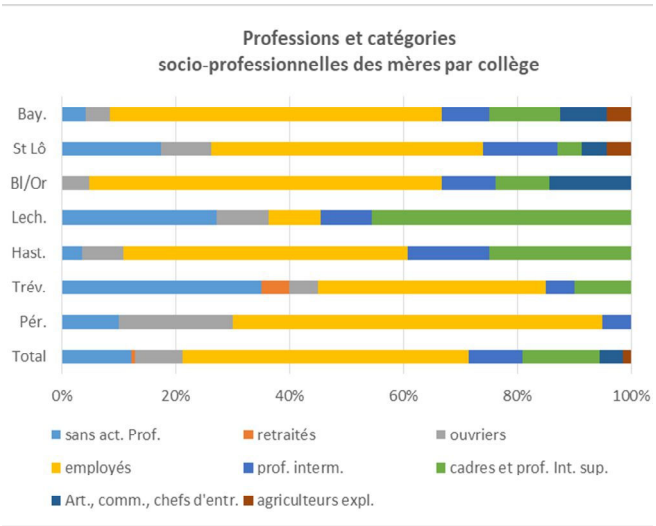
1. Des collèges aux profils sociologiques marqués…

Les profils des collèges sont non seulement spécifiques à une catégorie spatiale (périurbain, urbain, rural) mais des caractéristiques sociologiques se dégagent également.

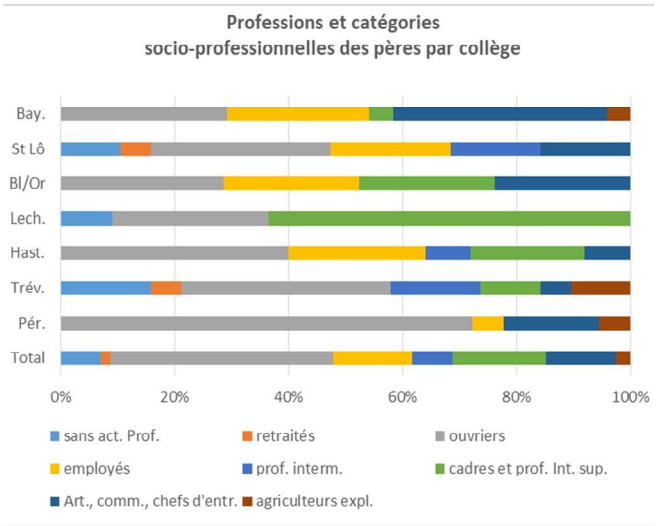
Figure 18 : Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents, pères et mères, par collège (enquête quantitative)



Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)



p = **1,4%** ; chi2 = **64,66** ; ddl = **42** (**S**)



p = **<0,1%** ; chi2 = **93,34** ; ddl = **42** (**TS**)

D'une part, la moitié des élèves de 4ème des collèges dits ruraux, c'est-à-dire le collège Le Fairage à Périers et le collège Mirbeau à Trévières, sont issus de catégories sociales défavorisées alors que les collèges situés dans l'agglomération caennaise présentent davantage de mixité sociale avec une prédominance des catégories moyennes (collège de Blainville-sur-Orne) ou favorisées (4 élèves sur 10 sont d'origine favorisée ou très favorisée

au collège Hastings[110]). Les métiers des parents ne sont donc pas semblables selon les collèges : davantage d'ouvriers à Périers, le collège se démarque nettement par l'homogénéité sociale de son public. Effectivement, le collège de Périers concentre de forts taux d'ouvriers (72%) et d'ouvrières (20%). La précarité économique et sociale se lit également à travers le taux de personnes sans activité professionnelle, particulièrement élevé aux collèges de Trévières (16% des pères et 35% des mères) et de Saint Lô (19% des pères et 17% des mères). D'autre part, le taux de cadres et professions intellectuelles supérieures est plus élevé dans les collèges de Caen et en périurbanisation de Caen : 20% des pères et 25% des mères des collégien.nes de Hastings, 24% des pères et 10% des mères du collège de Blainville-sur-Orne. Le contraste est saisissant avec les collèges de Périers et de Saint Lô où très peu, voire aucun des parents n'appartient à cette catégorie socio-professionnelle. Enfin, le collège de Blainville-sur-orne est celui qui a le plus fort taux d'élèves périurbains issus des classes moyennes alors que les cadres et assimilés ont leurs enfants dans les collèges du nord de l'agglomération de Caen[111]. Ainsi, chaque collège présente des profils sociaux caractérisés qu'il convient d'observer afin de comprendre les enjeux socio-spatiaux des territoires du quotidien des jeunes de 4ème. Ces profils sont en lien avec le contexte économique de l'aire urbaine et/ou du canton, c'est pourquoi cette échelle nous semble pertinente à étudier. En effet, l'échelle du canton correspond au périmètre de la majorité des déplacements pour la plupart des élèves. Par ailleurs, les bases statistiques sont solides puisque en moyenne en France, un canton est peuplé de 17 000 habitants en 2011.

Ces profils sociaux des parents de 4ème seront donc à mobiliser lorsque nous étudierons les territoires de vie des adolescent.e.s car la précarité sociale et économique, et *a contrario*, le capital soio-culturel, ont une incidence sur l'expérience vécue des espaces parcourus. Avant de débuter une analyse où s'entremêlent cantons et collèges, il est nécessaire de répartir les collèges et les élèves selon les cantons de notre étude.

[110] La classe qui a été désignée par le CPE du collège a été choisie pour sa diversité de profils. Cependant, le professeur chargé d'administrer le questionnaire en notre présence a bien insisté sur le fait que cette classe était particulière, elle représentait peu les profils sociologiques du collège. D'après ce professeur, le collège compte de nombreuses classes plus homogènes, composées davantage d'élèves issus de classes moyennes supérieures.

[111] Compte tenu du faible nombre d'élèves enquêtés au collège Lechanteur de Caen, il nous semble inapproprié de mener une analyse comparative avec les autres collèges. Ce collège présente des particularités qui seront développées par la suite.

Figure 19: Tableau de répartition des élèves selon les cantons

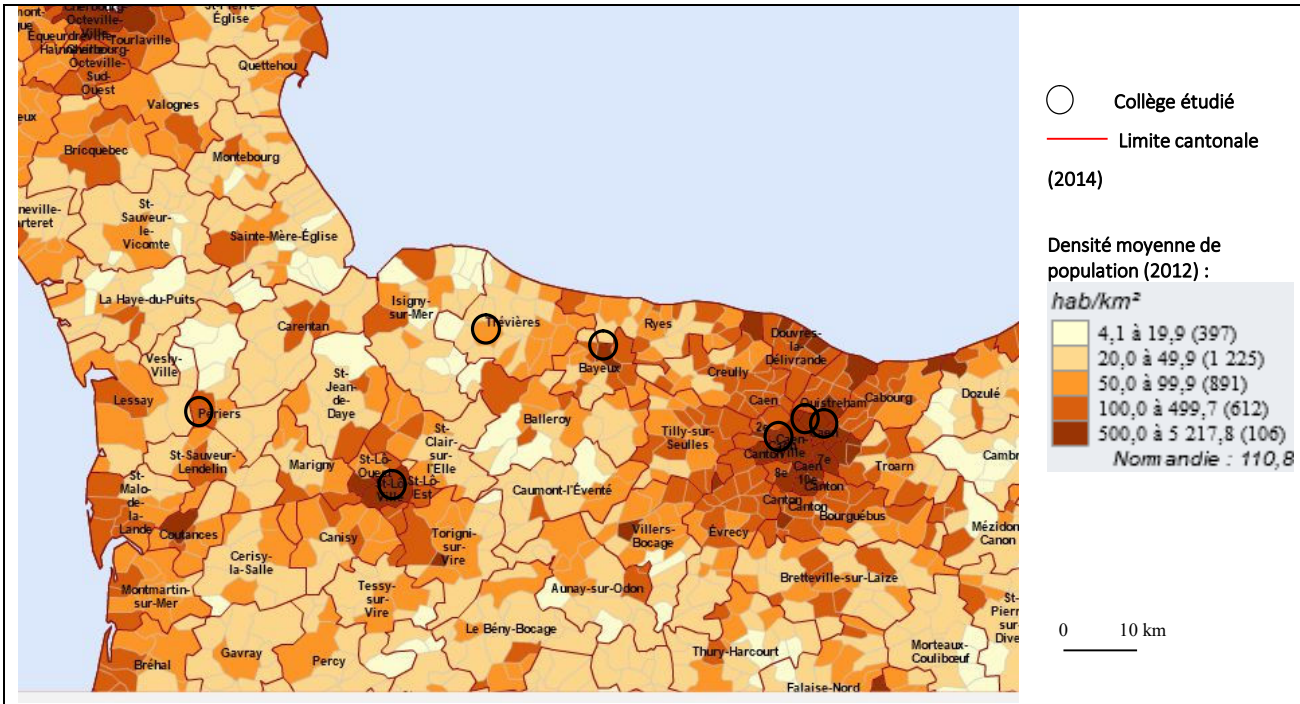
Collège : nom, localisation, caractéristique	**quest-ionnaires**	**entretiens *(sexe)***	**.. au sein du canton de…**	**…avec une densité de population (hab/km²)**	**…nombre d'élèves y résidant**	**Elèves résidant dans autres cantons**
Hastings **(Caen) Urb/périurb**	28	10 élèves : *5 garçons 5 filles*	Caen (1)*	4 233,2	8	20 élèves : **10 dans Caen-2 Hors Caen, 2 dans Creully, 7 Tilly/Seulles**, 1 Colombelles (canton de cabourg)
Lechanteur **(Caen) Urb/périurb**	11	11 élèves : *5 garçons 6 filles*	Caen (1)*	4 233,2	4	7 élèves : **2 Caen-4 Hors Caen, 3 Creully**, 1 Douvres-la-Dél., 1 Caen-6
Langevin Wallon (Blainville / o.) périurbain	26	9 élèves : *4 filles 5 garçons*	Ouistreham (7)*	489,9	23	3 élèves : 2 cantons de Cabourg 1 de Dozulé
Octave Mirbeau **(Trévières) rural**	20	10 élèves : *5 filles 5 garçons*	Trévières (25)*	46,2	17	3 élèves : **canton d'Isigny-sur-mer**
Le Fairage **(Périers) rural**	22	9 élèves : *4 filles 5 garçons*	Périers (12)*	45,7	17	5 élèves : 4 canton de Lessay, 1 St Sauveur Lendelin
Pasteur **(Saint Lô) Urbain/rural**	25 dont 1 non exploit.	9 élèves : *5 filles 4 garçons*	Saint Lô (1)*	813,9	19	5 élèves dans canton Est de Saint Lô-Hors Saint Lô
Charles Letot **(Bayeux) Urb-périu-rural**	26	12 élèves : *6 filles 6 garçons*	Bayeux (16)*	248,4	20	6 élèves : 1 canton de Balleroy 5 de Ryes
7 collèges	157	70			108	39

Note de lecture : Anciens cantons avant le redécoupage cantonal de 2014, appliqué en 2015
* : nombre de communes dans le canton
communes intégrées dans la carte scolaire **en caractère gras**

2. …couvrant des territoires différents …

Afin de mener une analyse plus complète sur chacun de ces collèges, nous nous sommes appuyés sur les données de l'Insee, de Dares et de *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (2ème éd., 2016) [112]. L'ouvrage apporte un éclairage inédit sur notre système scolaire à l'échelle cantonale, et ainsi, les auteurs proposent une lecture géographique des « risques sociaux territorialisés » du décrochage scolaire. Bien que chaque canton ne corresponde pas parfaitement aux cartes scolaires, cette échelle d'étude est la plus fine pour analyser les profils socio-spatiaux des élèves enquêtés.

Figure 20: Répartition des collèges selon la densité de la population et des limites cantonales



Source : Insee, RP, 2012 ; logiciel *Sister* (Système d'Information Statistique Territorialisé en Région)

En utilisant les données statistiques du recensement de 2011, cet *Atlas* identifie sept types de risques sociaux en France métropolitaine tirés de la littérature scientifique relative aux risques sociaux d'échec et de décrochage. Les auteurs comptent sept variables de conditions de vie potentiellement créatrices d'inégalités scolaires et socio-spatiales : indicateurs de niveau de revenu des ménages, conditions d'emploi, niveau de diplôme des adultes, part des familles monoparentales, nombre d'enfants, conditions de logement (Boudesseul et al., 2006, pp.11-15). Autre intérêt nous concernant, cet atlas nous permet de

[112] Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Vivent C. (2016), *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Ministère de l'Education nationale, Céreq, 2ème ed. 136 pages.

saisir les particularités sociales, démographiques, scolaires et économiques de nos territoires d'étude grâce aux nombreux indicateurs présentés dans cet ouvrage. Toutefois, notons que dans les analyses ci-dessous nous utiliserons les données datant de 2011 et donc des cantons avant le redécoupage de 2015.

Bien que les délimitations administratives des cantons ne correspondent pas exactement aux sectorisations des collèges, cette échelle reste utile pour mener une monographie du bassin de vie de chaque collège, et ainsi comparer les territoires du quotidien des jeunes en fonction de leurs lieux de vie. Effectivement, sur 157 élèves ayant répondu aux questionnaires, 108 résident dans le canton de l'établissement, soit les trois-quarts des élèves, ce qui rend cette échelle d'étude d'autant plus pertinente qu'elle correspond à la majorité des sectorisations des collèges étudiés. Par exemple, sur l'ensemble des sectorisations des cinq collèges du calvados, nous obtenons 54% des communes ayant au moins un élève qui a répondu au questionnaire. Cependant, plus le nombre de communes d'un secteur est important, moins il a été possible d'atteindre le nombre de communes de la carte scolaire du collège, ce qui concerne principalement les collèges de Trévières et de Bayeux. Le collège de Trévières a une sectorisation qui s'étend sur vingt-deux communes, ce qui correspond à la sectorisation moyenne des collèges des espaces ruraux. Cette carte scolaire est étendue puisqu'elle correspond à un habitat rural dispersé sur le territoire. Notons la particularité de la sectorisation scolaire du collège Charles Letot puisque les deux collèges de Bayeux (C. Letot et A. Chartier) se partagent le recrutement de leurs élèves sur 25 communes, il n'existe donc pas de sectorisation réelle entre ces deux collèges. D'où les propos du principal adjoint lors de notre entretien[113] « *les parents choisissaient…Au plus fort la pouque ! Alors il fallait faire une bonne publicité de l'établissement auprès des écoles primaires du secteur. C'est une décision politique de ne pas faire de sectorisation*. » Ainsi, pour les collèges de Bayeux et de Trévières, les échantillons d'élèves ne correspondent qu'à une dizaine de communes sur un total de 22 communes pour le collège de Bayeux (Letot) et de 25 communes pour le collège de Trévières. Alors que les échantillons d'élèves dans des collèges dont les secteurs de recrutement sont moins élargis sont davantage satisfaisants. Il s'agit de collèges périurbain (Blainville) et urbains (Lechanteur et Hastings), zones plus densément peuplées.

[113] Entretien du 27/06/2016

Figure 21: Bassin de vie des collèges (correspondance collège de secteur/canton)

Collège de	Nombre de communes par collège	Correspondance communes des questionnaires / communes de sectorisation des collèges	Élèves hors carte scolaire	Correspondance sectorisation/canton
Trévières	**22** communes	**10 communes représentées.** Les 3 élèves du canton d'Isigny/mer correspondent bien à la carte scolaire de Trévières	Les 2 élèves de Sainte-Honorine des pertes et celui de Colleville/mer devraient être au collège de Port-en-Bessin.	**15** sur 22 **communes** de la carte scolaire appartiennent au canton de Trévières (+ pplmt : canton d'Isigny ou Balleroy)
Bayeux	25 communes	**10 communes représentées**. Sur le secteur de Bayeux, les communes ne sont pas sectorisées entre les collèges Chartier et Létot.	Une élève au Molay-Littry	La carte scolaire englobe les 16 communes du canton de Bayeux + principalement : 5 communes du canton de Ryes + 2 communes du canton de Balleroy
Caen Hastings	6 communes	Les **6** communes sont représentées	Deux élèves de Lasson (collège Monod) et un résidant à colombelles	4 communes de la carte scolaire dans le canton Caen-2 et 2 communes dans le canton de Tilly/seulles
Caen Lechanteur	5 communes	**4** communes représentées	Cairon (famille d'accueil) et Hérouville (déménagement)	Canton caen-4 et, creully, douvres, ouistreham
Blainville-sur-Orne	3 communes	**Les 3** communes sont représentées	**Trois internes** : Amfreville, Sallenelles, St Léger du boscq	Les 3 communes appartiennent au canton de Ouistreham
Saint Lô	5 communes	**4** communes représentées	-	Les 5 communes appartiennent au canton de Saint-Lô 2
Périers	11 communes	**6** communes représentées.	3 élèves hors carte scolaire	9 sur 11 appartiennent au canton de Périers, une commune au canton de Saint-Sauveur-Lendelin, une commune au canton de Lessay

Sources : Entretiens avec les chef.fe.s d'établissement
Collèges du Calvados : site internet Sig « GéoCollège Calvados », en ligne [https://www.calvados.fr/contents/fiche/fiches-aide--services/geocollege-calvados.html]
Collèges de La Manche : site internet parent.Manche.fr, en ligne [https://www.manche.fr/parent/college-secteur.aspx]

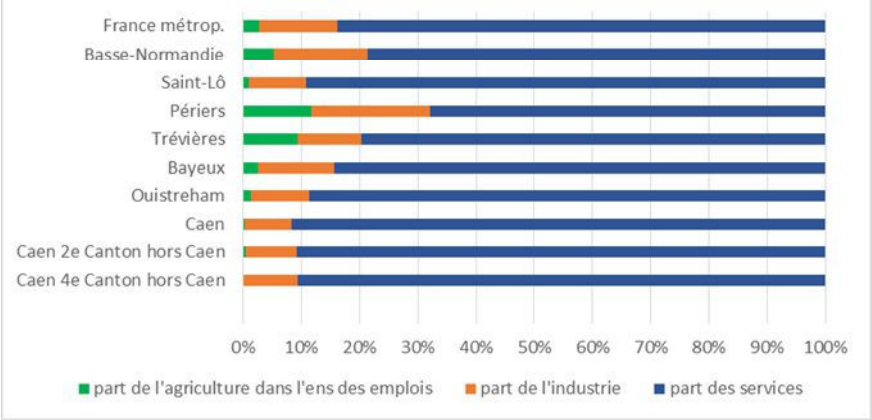
3. …révélant des inégalités territoriales prononcées

Deux indicateurs permettent d'observer et de comparer ces inégalités[114] territoriales que subissent les élèves de notre terrain d'étude : le revenu fiscal par unité de consommation et la répartition des secteurs d'activité par canton. Les cantons de Périers, et, à l'opposé celui de Caen-4 hors Caen (dont le collège de secteur est Lechanteur) se démarquent de l'ensemble des territoires étudiés. Tout d'abord, à l'échelle régionale, les composantes agricoles et industrielles des emplois sont supérieures aux moyennes nationales (5,3% des emplois agricoles pour 2,8 % en France métropolitaine), en particulier dans les cantons ruraux de

[114] Les inégalités peuvent être définies comme des différences vécues comme des injustices.

Trévières et de Périers ayant une faible densité par habitant (46,2 hab/km² dans le canton de Trévières et 45,7 hab/km² dans le canton de Périers). Le contraste est net avec les cantons urbains ou périurbains tels ceux de Caen et hors-Caen où l'agriculture est inexistante et la part de l'industrie est moins élevée par rapport à la moyenne régionale. Cette répartition des emplois par secteur d'activité selon la proximité de l'aire urbaine de Caen permet de comprendre la particularité des profils socio-économiques des populations observées à mettre en lien avec les profils socio-économiques des parents vus précédemment.

Figure 22: Répartition des secteurs d'activité dans l'ensemble des emplois par canton

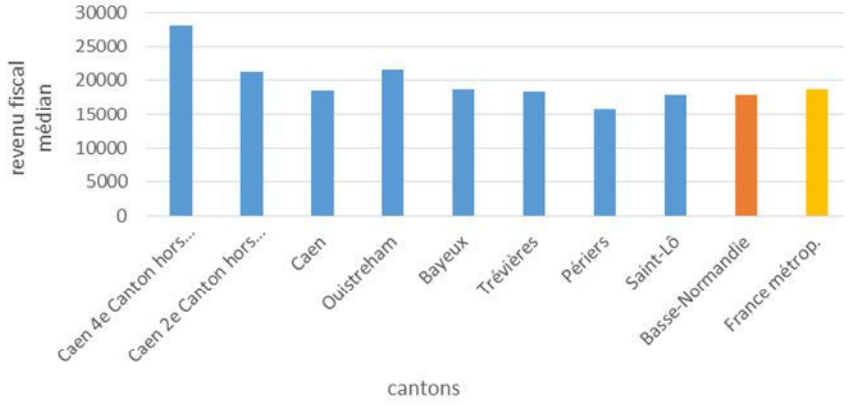


Source : *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (2ème éd., 2016)
Données : INSEE, RP 2011. Calcul : Céreq-ESO CNRS, Caen

Ensuite, ces populations discriminées par un bassin d'emplois dont les opportunités diffèrent selon les territoires, sont également inégalement réparties dans le territoire bas-normand d'un point de vue des revenus fiscaux médians[115]. Cet indicateur est notamment lié à la situation du marché du travail, c'est pourquoi nous l'avons intégré comme indicateur comparatif des inégalités entre territoires. La plupart des cantons sont dans la moyenne des revenus fiscaux médians (17 947 € en Basse-Normandie et 18 695 € par unité de consommation en France), à l'exception des cantons périurbains hors-Caen et de Ouistreham dont les revenus sont les plus élevés. Par contraste, le canton avec les revenus les plus faibles est celui de Périers caractérisé par sa faible densité, canton industriel et agricole. Considéré comme un critère discriminant de précarité, cet indicateur quantitatif est adapté à la comparaison de niveau de revenus entre les territoires à l'échelle cantonale puisqu'il permet d'évaluer la pauvreté « monétaire » des ménages d'un territoire mais aussi cet indicateur est lié à la démographie des territoires (familles nombreuses, familles monoparentales) puisque la composition et la taille des ménages sont prises en compte.

[115] Le revenu fiscal par unité de consommation est une mesure des revenus déclarés au fisc (avant abattements) qui tient compte de la taille et de la composition des ménages. La médiane est la valeur du revenu fiscal partageant la population en deux groupes de tailles strictement égales: la moitié de la population gagne plus de ce seuil et l'autre moitié, moins (Définition Insee). À titre de comparaison, le salaire moyen est de 1 700 €/mois par personne et de 3 700€/mois pour un couple.
https://sig.ville.gouv.fr/uploads/iris_files/documents/Ind311.pdf

Figure 23 : Revenus fiscaux médians des ménages par canton par an



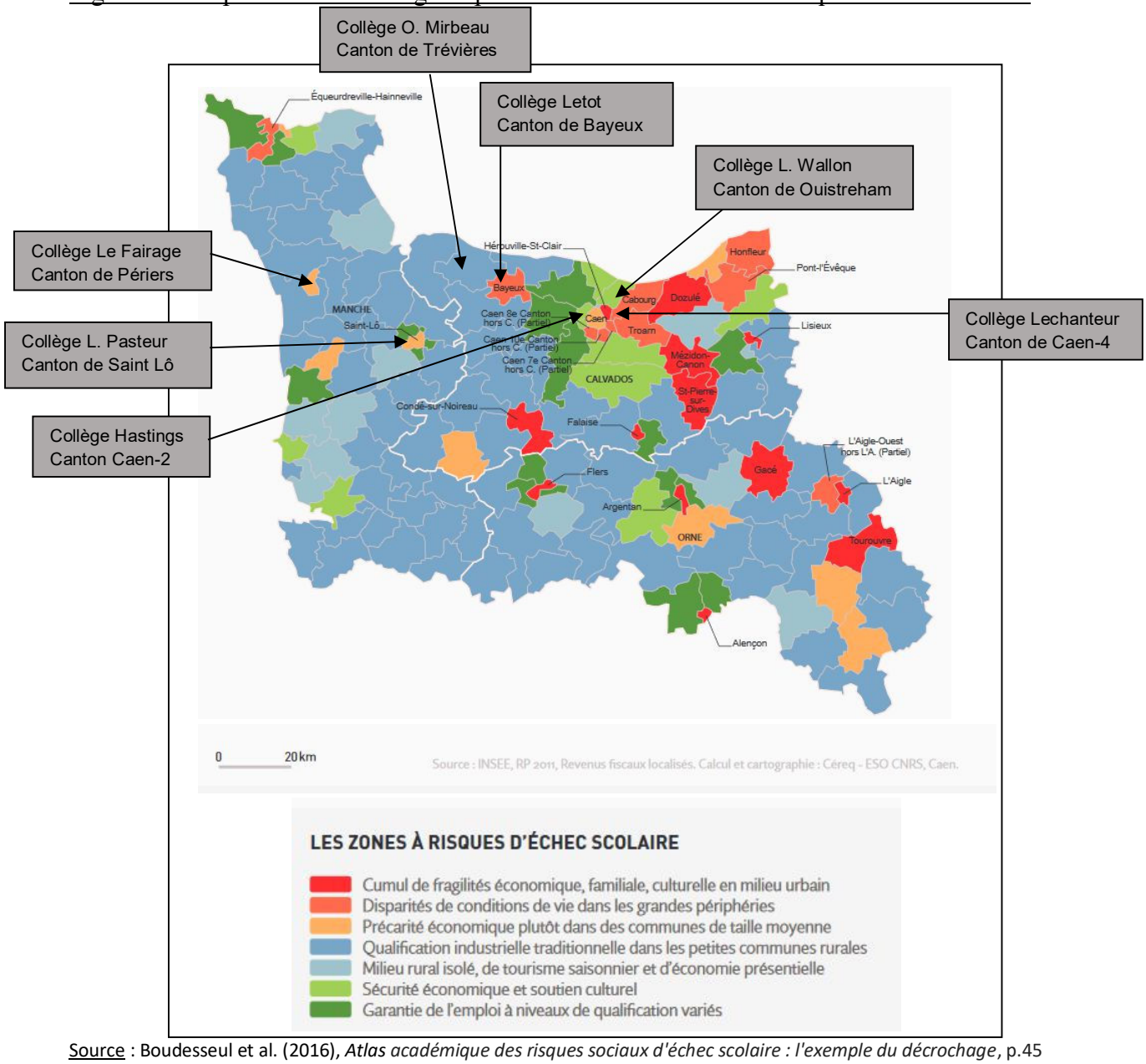
Source : *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (2ème éd., 2016)
Données : INSEE, RP 2011. Calcul : Céreq-ESO CNRS, Caen

En résumé, les deux graphiques ci-dessus portant sur des indicateurs d'emplois et de précarité économique nous donnent une première vue des conditions de vie dans les cantons étudiés. En effet, ces deux indicateurs permettent de mesurer des disparités socio-spatiales significatives entre les cantons urbains, périurbains et ruraux de notre enquête d'autant plus que l'offre scolaire participe des inégalités territoriales. Néanmoins, ces deux indicateurs sont insuffisants pour mener une comparaison approfondie des inégalités territoriales. C'est pourquoi, nous pouvons nous reporter à une typologie plus globalisante proposée par les auteurs de l'*Atlas* ainsi que des données collectées pour mieux saisir les particularités de nos territoires d'étude.

III. L'aire de sectorisation des collèges : segmentation sociale et spatiale des espaces de vie des collégien.nes

Nos terrains d'étude correspondent à quatre types de risques sociaux d'échec scolaire. Or, les inégalités scolaires participent aux inégalités territoriales. Ces dernières sont suffisantes prégnantes dans nos terrains d'étude pour focaliser sur ce que les auteurs de l'*Atlas* nomment des « zones à risque d'échec scolaire ». Ils proposent des indicateurs socio-démographiques comme variables explicatives des conditions de vie des jeunes corrélées aux résultats scolaire. L'échelle du canton permet d'utiliser des données statistiques plus précises dans notre enquête même s'il n'existe pas de correspondance stricte avec l'implantation des collèges comme nous l'avons vu précédemment.

Figure 24 : Répartition des collèges à partir de la carte des zones à risque d'échec scolaire



Source : Boudesseul et al. (2016), *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, p.45

Plusieurs profils de canton apparaissent. Les cantons de Trévières et de Périers appartiennent au type « qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales ». Ce type en Basse-Normandie est qualifié de « *cas unique en France* » par les auteurs de l'*Atlas* parce qu'il « *regroupe la moitié des cantons et 36 % de la population, du fait d'une composante agricole de l'emploi demeurée significative (9,7 % pour 2,8 % nationalement) et d'industries en déclin, en particulier en milieu rural.* » Autre profil minoritaire de la Basse-Normandie, trois cantons (Canton de Ouistreham et deux Cantons de Caen[116]) de notre étude sont caractérisés par la « sécurité économique et [le] soutien culturel ». Ces cantons sont davantage localisés en périphérie urbaine de la ville de Caen. Enfin, le canton de Saint Lô connaît une « précarité économique » correspondant « plutôt à des communes de taille moyenne » et le canton de Bayeux appartient au type « Disparités de conditions de vie dans les grandes périphéries ».

Pour mener cette analyse, nous avons retenu dix indicateurs : le revenu médian, le taux de chômage, les poucentages d'emploi en CDI, logement social, sans diplôme, RSA, emplois agricoles, emplois industriels, élèves de catégorie sociales défavorisées. Par conséquent, plusieurs groupes de cantons apparaissent :

1. Des collèges d'espaces ruraux marqués par des fragilités économiques et sociales.

(1) Les collèges de Trévières et de Périers : une précarité économique dans les petites et moyennes communes

Le titre que nous utilisons pour caractériser ces cantons provient de l'ouvrage *Géographie de l'école 2014* n°11, DEPP dans lequel G. Boudesseul, P.Caro et C. Vivent proposaient une typologie d'analyse territoriale d'échec scolaire. Nous observons une permanence de cette précarité économique puisque dans *Géographie de l'école* (2014), ces deux cantons étaient classés dans le type « Précarité économique dans les petites et moyennes communes » avec des indicateurs identiquement défavorables à ceux décrits dans l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*.

[116] Le collège Hastings appartenant au canton CAEN – 2 avant le redécoupage en 2015. Ce canton regroupait une partie Nord Est de la ville de Caen et les communes d'Authie, de Carpiquet, de Saint-Contest, de Saint Germain la Blanche Herbe.

Le canton CAEN – 4 nous intéresse également puisqu'il intègre en son sein le collège Lechanteur. Avant le redécoupage de 2015, ce canton englobait deux quartiers prioritaires de Caen (Pierre Heuzé et Calvaire Saint-Pierre) et la commune d'Épron.

Tout d'abord, le caractère agricole et la faiblesse de qualification des parents sont deux caractéristiques communes de ces cantons ruraux (46 habitants au km²). La part des emplois agricoles reste élevée, correspondant respectivement à 9,5% et 12% de l'emploi total du canton de Trévières et du canton de Périers. À cela, s'ajoute un taux élevé d'emplois industriels et ouvriers dans le canton de Périers puisque 45% des parents de 4ème sont ouvriers, 72% des pères sont ouvriers (voir Figure 18). Ce canton concentre de petites entreprises industrielles spécialisées dans l'agro-alimentaire et la réparation de matériel agricole. En revanche, excepté le littoral dynamisé par le tourisme mémoriel de la Seconde Guerre mondiale (secteur américain d'*Omaha Beach*), le canton de Trévières reste essentiellement un bassin d'emplois agricoles ou de services à la personne. Notons à cet effet que 10,5% des pères des élèves de 4ème travaillent dans le domaine agricole, taux le plus élevé de l'enquête. Néanmoins, une partie des actifs travaillent également hors du canton. En effet, bien que nous manquions d'informations complémentaires concernant les lieux de travail des parents d'élèves de 4ème de ce collège, sur dix entretiens, cinq adultes travaillent à Bayeux, à Creully ou à Grandcamp-Maisy dans des emplois de service. Par ailleurs, les habitant.e.s du canton de Trévières possèdent des revenus fiscaux médians correspondant à la moyenne régionale et nationale (voir Figure 23). La part des emplois en CDI parmi les salariés correspond également à la moyenne nationale. Alors que la précarité est plus prononcée pour le canton de Périers, les indicateurs socio-démographiques et économiques révèlent une situation de paupérisation et de vieillissement de la population. Ces différences socio-économiques sont-elles liées à l'isolement de Périers ? Tandis que le canton de Trévières serait-il sous l'aire d'influence de l'aire urbaine de Caen, de la proximité avec Bayeux et du tourisme balnéaire (bien que modéré) ?

Ensuite, l'autre particularité de ces deux cantons provient de la faiblesse de la formation des habitant.e.s puisque 39% et 36% des 45-54 ans des habitant.e.s des cantons de Trévières et de Périers sont sans diplôme. Ce faible niveau de qualification se poursuit chez les jeunes de ces deux cantons car seuls 60% des 15-24 ans du canton de Trévières et 55% des jeunes du canton de Périers sont scolarisés. Ces chiffres soulignent la particularité de ces cantons dans notre recherche. Et ce d'autant que les 15-24 ans non scolarisés ont des niveaux de qualification faible : 40% de ces jeunes possèdent un BEP ou CAP (27% en France métropolitaine, 33,5% en Basse-Normandie), 11,5% des jeunes non scolarisés dans le canton de Trévières sont diplômés d'un Bac + 2. Cette faible qualification se perçoit indirectement par le nombre important de personnes sans activité professionnelle dans les enquêtes menées au collège de Trévières. En effet, 26% des parents sont sans activité professionnelle (huit mères, quatre pères), taux le plus élevé de nos terrains d'enquête. Ce taux s'élève à 35% pour les mères : cinq femmes sont au foyer et ne cherchent pas de travail ; trois femmes sont au chômage (dont une intérimaire qui « *prend ce qu'elle trouve* [117]»); une femme est en congé longue maladie (du fait de la pénibilité de son travail d'ouvrière fileteuse à Port-en-Bessin). Concernant les pères, le taux est de 16%, il correspond à un père au foyer, deux hommes au chômage et un homme en congé longue maladie (dû à la pénibilité de son travail de couvreur). Un couple de retraités est considéré comme sans activité professionnelle, mais de par leurs anciennes professions (directeur d'entreprise et professeure des écoles), ils ne peuvent être

[117] Entretien avec Dorine, élève du collège Octave Mirbeau le 09/12/2015

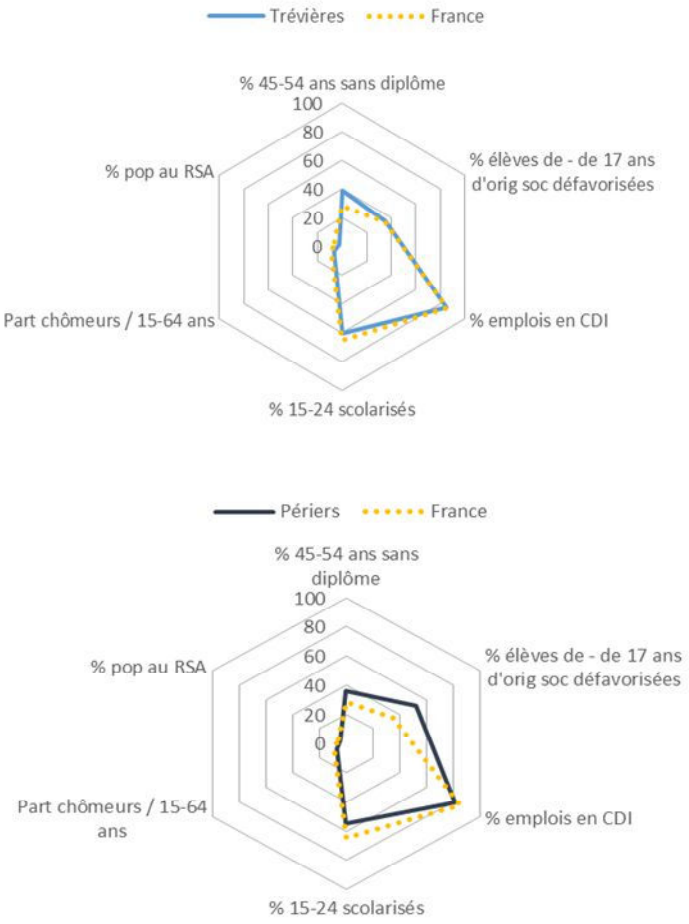
considérés comme appartenant aux personnes faiblement qualifiés. D'où un taux très élevé d'enfants issus de catégories défavorisées au collège de Trévières qui s'élève à 58% alors que la moyenne académique est de 48%. La principale du collège souligne fort bien les effets de cette précarité des élèves :

> *Nos collégiens sont immobiles parce qu'ils ne peuvent pas se déplacer. En plus, le tissu associatif est très maigre par chez nous, alors c'est le collège qui s'occupe de ces jeunes. On a un taux de 36-37% de boursiers au collège, c'était 40% l'année dernière. On a bien deux, trois élèves très favorisés, c'est bien l'exception ! Il y a des familles qui n'ont pas de voiture. Et nous au collège, on lutte contre cette immobilité en menant des actions, on les sort, on organise des sorties pédagogiques pour chaque niveau, on paie la carte de l'UNSS pour donner plus de possibilité de faire un sport. Faut savoir que Trévières accueille des familles pour qui Bayeux est trop cher, trop loin*[118].

Ainsi, dans l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*, ces deux cantons sont classés dans le type «*qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales* » dont *la part de non diplômés parmi les jeunes de 15-24 ans qui ne sont plus scolarisés est limitée à 20,4 % dans ce type (22,4 % sur l'ensemble de l'académie et 25,4 % nationalement), à rapprocher de la part de CAP-BEP qui est très élevée (36,7 % dans ce type ; 33,5 % sur l'ensemble de l'académie et 27,2 % nationalement).*

[118] Entretien avec la Principale du collège Octave Mirbeau le 10/11/2015

Figure 25 : Indicateurs socio-économiques des cantons de Trévières et de Périers



Source : données Insee – base canton, France, RP, 2011

(2) Les élèves scolarisés au collège de Périers : une population juvénile vulnérable dans un canton rural cumulant des fragilités économiques et sociales

D'une densité de 45,7 habitants au km², ce canton rural et industriel, est celui qui présente le plus de fragilités d'ordre social, économique et familial parmi les sept cantons étudiés. Non seulement agricole (12% des emplois), ce canton est également composé de petites et moyennes entreprises spécialisées dans l'artisanat (maçonnerie et menuiserie), l'agro-alimentaire (laboratoire et industrie Cargill de production d'additifs alimentaires situé à proximité des tourbières de Baupte), la réparation et la vente d'équipement de matériel agricole (entreprise Lenormand), et de construction de bâtiments et de travaux publics (cinq entreprises sur l'ensemble du canton). Les emplois industriels représentent 20% des emplois dans ce canton, 72% des pères de notre enquête sont ouvriers (voir Figure 18). Le tissu économique de Périers nous éclaire donc sur cette précarité économique qui caractérise le

profil des parents du collège Le Fairage de Périers et les rend davantage vulnérables aux aléas économiques, sociaux et familiaux. Rappelons, par exemple, que sur l'ensemble des questionnaires collectés, 44,7% des parents sont ouvriers, 20% des mères et 75% des pères plus précisément. Il s'agit des taux d'ouvriers et d'ouvrières les plus élevés de notre enquête, la moyenne de l'ensemble de pères et mères ouvriers étant de 18,2%. Il en est de même pour les femmes exerçant un métier d'employée puisque 65% des mères sont employées alors que la moyenne de cette catégorie professionnelle sur les six collèges est de 49% (cf. Figure 18). Enfin, aucun des parents n'appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures.

Cependant, bien que l'étude des indicateurs sociodémographiques du canton soit utile pour comprendre le profil sociologique des élèves du collège de Périers, il est nécessaire de souligner que, sur l'échantillon du collège de Périers, sept pères et six mères travaillent hors du canton de Périers, c'est-à-dire à Coutances, Lessay, Pirou, Carentan et Saint Lô. Il manque toutefois la profession exacte de trois mères et deux pères, les élèves ayant précisé que ces derniers travaillaient mais ne pouvant donner le métier exercé. Plus précisément, sur les huit pères, cinq sont ouvriers dont trois ouvriers agricoles: deux d'entre eux travaillent à Coutances (un homme «*monte les meubles* »[119], un autre travaille chez le fabricant de circuits électroniques Elvia PCB) ; un homme « *répare les machines à Créances pour les fermes*[120]», un homme travaille « *dans les légumes* [121] » dans l'entreprise agro-alimentaire Florette de Lessay, un homme est fromager sans précision du lieu de travail exact[122]. Enfin deux pères sont marins-pêcheurs à Pirou, une élève raconte le quotidien de son père « *il travaille sur un bateau à Pirou, il est pêcheur, il part tous les jours, toute la nuit et toute la journée, tous les week-ends, il ne fait pas de pause*.[123] » Quant aux femmes, l'une d'entre elles travaille en intérim « *en mer, dans l'ostréiculture, tous les jours à Pirou* [121]», trois femmes occupent des emplois de service dans les hôpitaux (secrétaire à l'hôpital de Coutances et infirmière à l'hôpital de Carentan) ou « *travaille dans les bureaux du conseil général de Saint Lô comme secrétaire* [121]». Enfin, deux mères sont ouvrières non qualifiées « *en usine dans les pièces automobiles* [121]» à Coutances ou « *chez Florette à Lessay* [121]». Par conséquent, bien qu'il ne soit pas toujours aisé de connaître le métier exact qu'exercent les parents des élèves de notre échantillon, ces descriptions glanées dans les entretiens et dans les questionnaires nous permettent d'approcher ces PCS « introuvables » parce que peu renseignées. Selon le CPE du collège, les principales professions des parents sont des professions agricoles (exploitants, ouvriers agricoles, ouvriers maraîchers), des ouvriers intérimaires, des employés, des catégories intermédiaires. Que ce soit des emplois hors ou dans le canton, ces emplois sont plus souvent précaires par rapport à la moyenne nationale puisque la proportion de CDI dans les emplois est faible (81% pour 85,2% en France métropolitaine). Sur l'ensemble des élèves

[119] S'agit-il de la Société Dujardin de Coutances ?

[120] Entretien n°18 avec Alexandra au collège de Périers le 22/03/2016

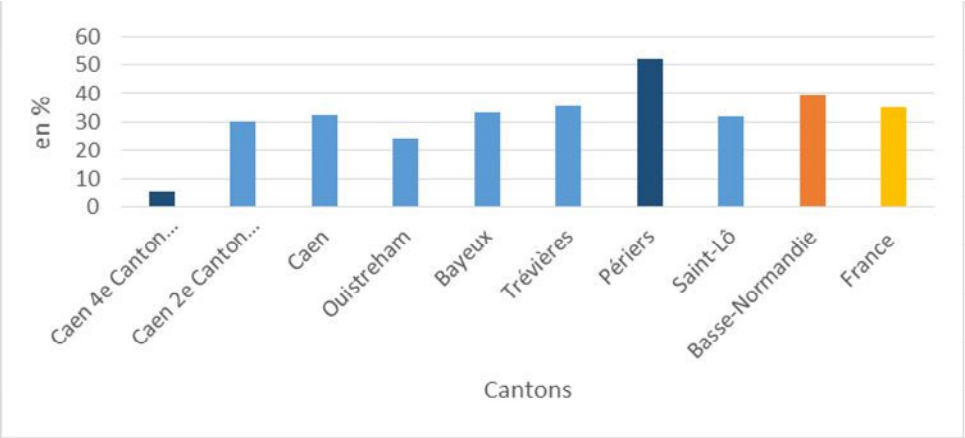
[121] Propos recueillis dans les entretiens ou questionnaires.

[122] Plusieurs industries fromagères dans la Manche (à Sainte Cécile, Lessay, ou Agon-Coutainville)

[123] Entretien n°14 avec Chiara, élève au collège de Périers, le 14/03/2016

du collège, 64% sont issus de PCS défavorisées. À la précarité de l'emploi s'ajoute une distance quotidienne à parcourir pour se rendre au travail. Au total, la distance kilométrique parcourue en moyenne entre le domicile et le lieu de travail est de 18 km pour les femmes, 18,4 km pour les hommes.

Figure 26: Part des moins de 18 ans issus des catégories sociales défavorisées



Source : INSEE, DEPP, 2011. Calcul : Céreq-ESO CNRS Caen

En conséquence de la précarité économique et financière, le canton de Périers a un taux particulièrement élevé de jeunes de moins de 18 ans issus des catégories défavorisées. En effet, un jeune sur deux est issu de catégories sociales défavorisées[124], ce taux est au-dessus des moyennes régionale (39,5%) et nationale (35%). Par exemple, d'après les chiffres donnés par la principale du collège, 80% des parents de la commune de Gorges sont défavorisés. Seuls 55% des jeunes de 15 à 24 ans sont scolarisés, cela correspond à dix points d'écart avec la moyenne nationale. De plus, les jeunes non scolarisés sont peu ou pas diplômés, ce qui représente une difficulté supplémentaire d'intégration sur le marché du travail[125]. Enfin, le canton de Périers est un territoire vieillissant, 30% de la population est âgée de plus de 60 ans contre 23% en France métropolitaine.

Ce paysage social pose la question du manque de mobilité des jeunes, car comme l'a exposé la principale du collège de Périers[126], le manque d'ambition des parents et les problèmes financiers à la fin du mois expliquent le manque de mobilité des enfants. Manque de mobilité géographique parce que les parents ne souhaitent pas voir leurs enfants quitter le domicile familial. Manque de mobilité sociale, les parents préfèrent l'apprentissage pour « *ramener de l'argent à la maison* », les études des enfants supposent un coût financier

[124] Les catégories sociales défavorisées incluent les ouvriers qualifiés et non-qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle.

[125] Sur 100 jeunes âgés de 15 à 24 ans dans le canton de Périers, 21 n'ont pas de diplôme, 40 possèdent une CAP/BEP, 28 sont diplômés d'un Baccalauréat et 9 sont titulaires d'un Bac+2.

[126] Extraits de l'entretien du 22/03/2016 avec la Principale du collège Le Fairage de Périers.

important. Néanmoins, « *les jeunes ici sont contents de venir au collège, de venir au centre de loisirs. Regardez, à Gorges, il y a 80% de CSP défavorisés. Il n'y a rien, trois maisons et des champs* ». Venir au collège, c'est « *quitter l'isolement* ». Notons que ces propos font écho à ceux de la principale du collège de Périers, ce qui illustre la difficulté de la mobilité géographique et de l'impact sur les jeunes collégien.nes.

2. Des collèges dans l'aire urbaine de Caen : des cantons caractérisés par une sécurité économique et un soutien culturel favorables aux apprentissages

Dans cette partie de notre étude, nous étudierons les collèges situés dans l'aire urbaine de Caen présentant des profils socio-économiques similaires. Il s'agit des établissements scolaires de Lechanteur (Caen-4), Hastings (Caen-2), Langevin-Wallon (canton d'Ouistreham).

(1) Des indicateurs socio-démographiques favorables

Les ménages résidant dans ces trois cantons se composent d'actifs salariés travaillant essentiellement dans des emplois de service de l'agglomération de Caen. Grâce aux compléments d'information spontanément écrits par les élèves dans les questionnaires ainsi qu'aux renseignements plus détaillés pris lors des entretiens, nous connaissons mieux les lieux de travail des parents et le secteur d'emploi qu'ils occupent. Bien que nous ayons recensé un certain nombre de non-réponses[127], ou qu'elles soient imprécises[128], nous avons pu collecter des renseignements, et ainsi indirectement, faire un état partiel des lieux des activités économiques de l'agglomération caennaise. De ces trois collèges[129], aucun parent ne possède un emploi dans le secteur agricole alors que les autres collèges de notre enquête ont des élèves issus du monde agricole. Une très grande majorité des parents exerce un emploi dans le secteur des services, puisque ces trois collèges ont les plus forts taux de professions de cadres, professions intermédiaires et d'employé.e.s (cf. Figure 18). Par exemple, 23% des parents des élèves de 4ème du collège Hastings exercent un métier de cadre ou de profession intellectuelle supérieure, taux le plus élevé des sept collèges[130]. Nous retrouvons ces parents dans le secteur de la santé (Centre hospitalier universitaire de Caen, clinique), de l'industrie pharmaceutique tel que le laboratoire Gilbert à Hérouville-Saint-Clair, des organismes de recherche (« *ma*

[127] Cinq non-réponses concernant la profession du père, deux non-réponses pour la profession de la mère, cases ayant été balayées d'un trait ou bien l'élève y a inscrit « *JSP* ».

[128] Les élèves ont donné la profession de « *secrétaire* », « *ouvrier* », « *pâtissier* » sans donner davantage de précision.

[129] Rappelons que nous avons seulement 11 questionnaires pour le collège Fernand Lechanteur.

[130] Ce taux paraît faible par rapport à la représentativité des catégories socio-professionnelles des élèves. Le taux de cadres et de professions intellectuelles supérieures s'élèvent à 54,4% pour le collège Lechanteur.

mère est chercheuse dans les molécules du Ganil[131] »), de l'enseignement supérieur de l'université de Caen, des entreprises de nouvelles technologies (NXP), des entreprises du bâtiment (« *mon père est ingénieur dans le bâtiment à Carpiquet* [131]»), de la culture et du tourisme (musées, Comédie de Caen). Ensuite, 19% des parents travaillent en tant qu'ouvriers dans des usines des zones industrielles limitrophes à la commune caennaise comme Renault Truck à Blainville-sur-Orne (« *mon papa est syndicaliste à Renault Truck* [131]»), l'usine du groupe PSA à Cormelles-le-Royal, l'usine de fournitures pour automobile du groupe Robert Bosch à Mondeville, une fabrique de prêt-à-porter féminin Thierry à Ifs, ou bien, dans de petites et moyennes entreprises situées à Carpiquet (« *mon père imprime des étiquettes à Carpiquet* [131]» faisant référence ainsi à l'imprimerie Malherbes).

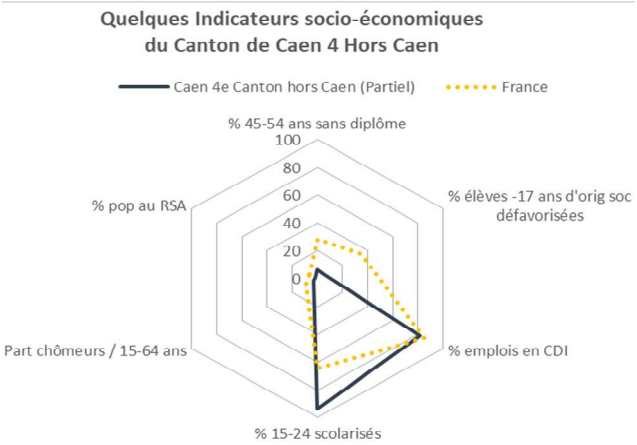
Cette décomposition des catégories socio-professionnelles des parents fait apparaître des disparités sociales et économiques importantes avec le reste de la population parentale enquêtée. En effet, 40% des parents de ces trois collèges appartiennent aux catégories sociales favorisées et très favorisées (24,3% de l'ensemble des parents) ; seuls 27,5 % des parents sont issus des classes sociales défavorisées, ce qui correspond à un écart de 10 points avec le reste de l'échantillon (37,2% de l'ensemble des parents des collégiens). À titre de comparaison, alors que la moyenne des jeunes de moins de 17 ans issus de PCS défavorisées est de 35% en France et 39,5% en Basse-Normandie, seuls 23% des jeunes de ces trois cantons sont défavorisés. Dans l'ensemble, la population active de ces trois cantons est plus diplômée car la tranche d'âge des 45-54 ans sans diplôme est inférieure aux moyennes régionales et nationales. En conséquence de ces indicateurs socio-économiques favorables, le nombre de jeunes de moins de 17 ans issus de catégories sociales défavorisées est plus faible et le taux de scolarisation des 15-24 ans est bien supérieur à la moyenne nationale.

Par ailleurs, le faible taux, voire inexistant, de parents sans activité professionnelle est un autre indicateur socioéconomique favorable démontrant la particularité de ces collèges. En effet, tous les parents des élèves du 4ème du collège de Blainville-sur-Orne sont en emploi et seulement 2% des parents du collège Hastings sont sans activité professionnelle, ce taux monte toutefois à 18% pour les parents du collège Lechanteur. À l'échelle des cantons, la population dispose du revenu médian le plus élevé de l'ensemble des cantons étudiés, au-delà de la moyenne régionale et nationale. Ces revenus sont conjoints à un taux de chômage plus faible, une proportion moins élevée de ménages précaires. Les ménages à haut niveau de revenus sont donc localisés dans ces trois espaces urbains et périurbains au nord de l'agglomération caennaise. Le type résidentiel périurbain des catégories sociales moyennes et moyennes supérieures y est reconnaissable. Par conséquent, ces écarts significatifs avec les autres profils de collège démontrent que cet échantillon de notre enquête possède des indicateurs sociodémographiques très favorables comparé à l'ensemble de la population enquêtée. Ces indicateurs sont encore plus favorables dans les cantons Caen-2 et Caen-4 hors Caen.

[131] Propos recueillis lors des entretiens individuels avec les élèves du collège Hastings.

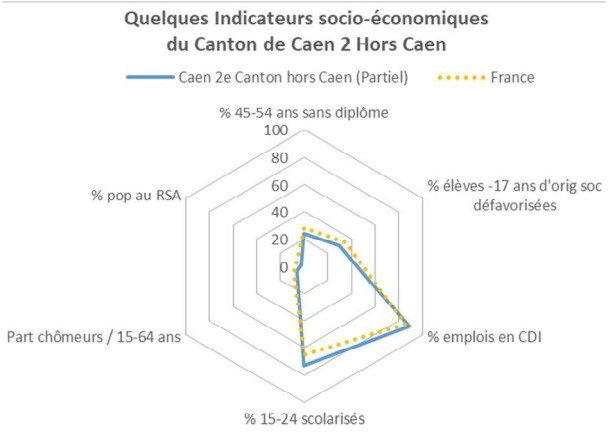
Figure 27 : Les collèges Lechanteur et Hastings,
une sectorisation scolaire caractérisée par des indicateurs sociaux favorables

Collège Lechanteur – Hors Caen



Deux élèves habitent à Cambes-en-plaine et une élève à Cairon (Canton de Creully avant redécoupage), un élève réside à Mathieu ce qui correspond au canton de Douvres-la-Délivrande avant 2015, et un élève Hérouville (Canton-6 Caen).
Le reste des élèves (4) résident à Caen ou à Épron (deux élèves).

Collège Hastings – Hors Caen



Cette partie du Canton (Hors Caen) correspond aux lieux de résidence de dix élèves enquêtés (Authie, Carpiquet, Saint-Germain-la-Blanche-Herbe).

Huit élèves résident à Caen. Dans son ensemble, ce canton (Caen et quatre communes) comptait 25 574 habitants en 2012.

Le reste des élèves habitent à Lasson (canton de Creully), Cheux et Rots (canton de Tilly-sur-Seulles). Un élève habite à Colombelles.

(2) Des collégien.ne.s issus des classes moyennes et favorisées vivant en périurbanisation nord de Caen

Le collège Langevin-Wallon se localise dans le canton d'Ouistreham dont le dynamisme est lié à trois secteurs économiques importants : l'économie balnéaire de la côte de Nacre[132], l'économie résidentielle corrélée au mouvement de périurbanisation de l'aire urbaine de Caen et l'activité portuaire[133] en lien avec le tissu industriel de l'agglomération caennaise. Le taux des emplois de service s'élève à 88,7%, seuls 1,3% et 10% des actifs du canton ont des emplois agricoles ou industriels. Le taux d'emplois industriels est important

[132] En tant que ville balnéaire, Ouistreham propose une offre touristique à la fois mémorielle autour du Débarquement, et, centrée sur les loisirs et le bien-être (centre de thalassothérapie, casino, école de voile, un port de plaisance, hôtels, campings, etc.)

[133] Plus qu'un port de plaisance, Ouistreham est port de marchandises et de voyageurs assurant des liaisons quotidiennes avec la ville de Portsmouth en Grande-Bretagne.

dans la commune de Blainville-sur-Orne par rapport au canton puisque la part des établissements industriels est de 9% comparé à la commune d'Ouistreham qui représente seulement 4%. En effet, l'usine Renault Trucks est installée à Blainville-sur-Orne employant 1 800 salariés[134] pour le montage des camions ainsi que des entreprises sous-traitantes vivant des commandes de cette dernière. La zone industrielle Caen-Canal abrite enfin des entreprises de manutention portuaire et de travaux publics employant une centaine de salariés. En conséquence de cette diversité des activités économiques, la population enquêtée de ce collège présente des profils socio-professionnels variés puisque 19% des parents sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, 17% sont des cadres ou des professions intellectuelles supérieures, 5% professions intermédiaires, 43% employés, 17% ouvriers. Le taux de chômage de ce canton (7,4%) y est inférieur à la moyenne nationale. Autre indicateur sociodémographique favorable, 74,5% des 45-54 ans sont diplômés, taux supérieur à la moyenne nationale (71,8%).

(3) Le collège Lechanteur de Caen : entre polarisation économique et disparités sociales marquées.

Les indicateurs disponibles du canton-4 hors Caen concernent uniquement la commune d'Épron (1 800 habitants). Or, le canton-4 de Caen inclut cette commune et deux quartiers de la ville de Caen : La Pierre Heuzé (4 713 habitants) et le Calvaire Saint-Pierre (3 012 habitants). Ces délimitations administratives correspondent en partie à la sectorisation du collège Lechanteur. Afin d'avoir une vue d'ensemble des profils socio-économiques des jeunes de ce collège, nous nous appuierons sur les données du laboratoire de recherche Céreq-ESO CNRS ainsi que celles de l'AUCAME (Agence d'urbanisme de Caen Normandie Métropole).

Ce canton abrite en son centre le Plateau Nord de Caen, ce qui en fait un lieu exceptionnel de par son poids économique. Le Plateau Nord se partage entre trois communes (Caen, Hérouville-Saint-Clair, Épron) et se veut un pôle d'excellence qui concentre la majorité des fonctions métropolitaines supérieures[135] de l'agglomération caennaise dans la recherche fondamentale, l'innovation scientifique, l'enseignement supérieur et la formation, ce qui en fait un secteur urbain à très fort enjeu métropolitain et technopolitain pour les décideurs publics à l'échelle régionale mais également nationale. Ce haut lieu économique dynamique de l'agglomération caennaise regroupe 450 organismes et accueille 18 000 emplois (selon l'AUCAME), essentiellement dans des secteurs économiques du tertiaire

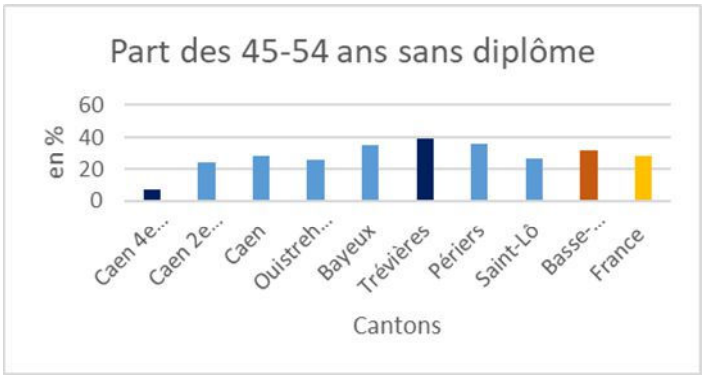
[134] Selon le magazine *L'Usine nouvelle*, juillet 2015, n°3431-3432, p.30-31

[135] Le Plateau Nord de Caen regroupe des laboratoires de recherche internationaux (Ganil, Cyceron), des établissements de santé (Centre François-Baclesse et Centre Hospitalier Universitaire), des écoles d'enseignement supérieur (l'Ensi par exemple), des départements de l'Université de Caen dont le PFRS (Pôle de formation et de recherche en santé), des centres de formation et d'apprentissage.

supérieur. D'un point de vue économique, ce canton bénéficie de l'attractivité du Plateau Nord de Caen et ainsi se caractérise également par l'absence d'emplois agricoles et la faiblesse de la part des emplois industriels (9,4% contre 16% en Basse-Normandie).

Le corollaire de ce dynamisme économique pour le canton-4 Hors Caen est un taux de chômage qui est sans conteste le plus faible de la région bas-normande avec 2,8% et un faible taux d'habitants couverts par le RSA (1,2%). Ainsi, les ménages d'actifs à haut niveau de revenu et de diplôme sont donc surreprésentés dans cette zone densément peuplée (1 095 hab/km²). En effet, sur onze entretiens d'élèves représentant les profils sociologiques du collège Lechanteur, cinq mères exercent un métier de cadres ou de professions intellectuelles supérieures (professions libérales ou cadres de la fonction publique, professions intellectuelles ou artistiques). Ce taux est un indicateur supplémentaire d'élèves périurbains très favorisés scolarisés dans ce collège. Les indicateurs sont également parmi les plus favorables de la Basse-Normandie (6,8% des 45-54 ans sont sans diplôme, le revenu médian annuel brut des habitants atteint 28 053€). La part des jeunes d'origine sociale défavorisée est extrêmement faible (5,4%) et le taux de scolarisation est le plus élevé de la région bas-normande avec 93,6%, d'où une jeunesse dans l'ensemble privilégiée.

Figure 28 : Part des 45-54 sans diplôme par canton



Source : INSEE, DEPP, 2011. Calcul : Céreq-ESO CNRS Caen

Par conséquent, cette périphérie urbaine tertiarisée cumule des indicateurs exceptionnels, au-delà des moyennes régionales et nationales permettant ainsi d'être classé par *l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* parmi le type « sécurité économique et soutien culturel ». Cependant, derrière ce constat extrêmement positif pour ce canton-4, la paupérisation d'une partie des habitants est contenue dans deux secteurs urbains de la ville de Caen qualifiés de quartiers prioritaires, le Calvaire Saint-Pierre et La Pierre-Heuzé. Les habitant.e.s de ces deux quartiers prioritaires ont en moyenne la moitié des revenus fiscaux médians des habitants d'Épron, le taux de chômage est à 26%, 23% de la population est bénéficiaire du RSA. Enfin, la part des non diplômés s'élève à 44% à la Pierre Heuzé. Les jeunes de ces deux quartiers de la ville de Caen subissent davantage de précarité économique et sociale puisque respectivement 35% et 45% des jeunes de 15 à 24 ans sont au chômage au

Calvaire Saint-Pierre et la Pierre Heuzé[136]. Dans ce canton, 32% des jeunes non scolarisés sont sans diplôme, ce taux est le plus élevé de l'ensemble des cantons étudiés[137]. Cette mixité sociale, peu visible dans les statistiques globales, s'accompagne également d'une mixité culturelle avec 5% de population immigrée pour 3% en Basse-Normandie. D'où des disparités socio-économiques très fortes que l'on retrouve au sein même du collège Lechanteur perçues à travers la localisation du domicile des élèves.

Le collège Lechanteur illustre parfaitement ces disparités socio-spatiales et le contraste entre deux populations que de nombreux indicateurs socio-économiques opposent alors que la proximité spatiale explique la sectorisation de ces deux populations au sein d'un même collège (seulement 3 km à vol d'oiseau entre la ville d'Épron et les deux quartiers prioritaires). D'après la conseillère principale d'orientation, *« ici la population est hétérogène. Pour un gamin de milieu social favorisé, Caen a un centre-ville agréable, on va voir les copains et on y fait du shopping… Les gamins de la Pierre Heuzé vont moins en ville, c'est sûr. Pour eux, trouver des stages, c'est très compliqué, aller en ville, trouver des opportunités, ils restent dans leur environnement immédiat. Ils n'ont pas le réflexe d'aller en ville et ils ont moins de connaissances que les autres*.[138]» Cette diversité de profils s'observent autant dans les attitudes, les loisirs, les mobilités jusqu'à l'arrêt de bus où les attitudes corporelles traduisent des situations d'évitement (éviter de regarder et d'être regardé).

3. Les collèges de Saint Lô et Bayeux, deux petites villes aux fragilités socio-économiques.

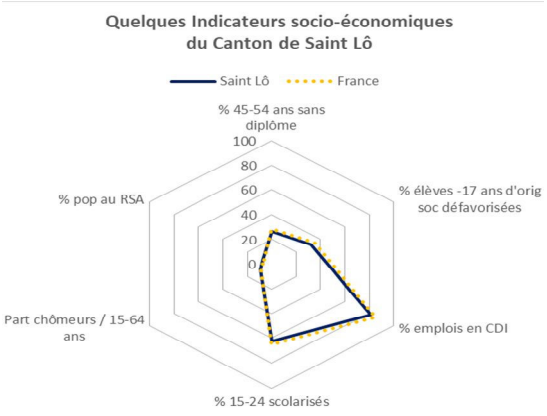
Le revenu médian annuel brut de ces deux cantons correspond à la moyenne de la Basse-Normandie (17 947 €). En revanche, il s'agit d'une population frappée par la précarité de l'emploi (chiffres du RSA et taux de chômage supérieurs à la moyenne régionale, ménages en HLM, taux d'emplois en CDI inférieurs à la moyenne régionale). Le taux de chômage de ces deux cantons est supérieur aux autres cantons. Le taux de jeunes scolarisés correspond à la moyenne régionale mais il est inférieur à la moyenne nationale. La classe de 4ème du collège Louis Pasteur de Saint Lô se démarque par un fort taux de pères sans activité professionnelle (19%) et aucun n'occupant une profession de cadres ou intellectuelles supérieures (fait partagé avec le collège de Périers), ce qui accentue la particulière fragilité de ces élèves majoritairement urbains.

[136] Ces données statistiques des quartiers du Calvaire Saint-Pierre et de la Pierre Heuzé proviennent de l'Agence d'Urbanisme de Caen Métropole Normandie (Aucaume), *Portraits de quartiers prioritaires de Caen la mer*, juin 2015.

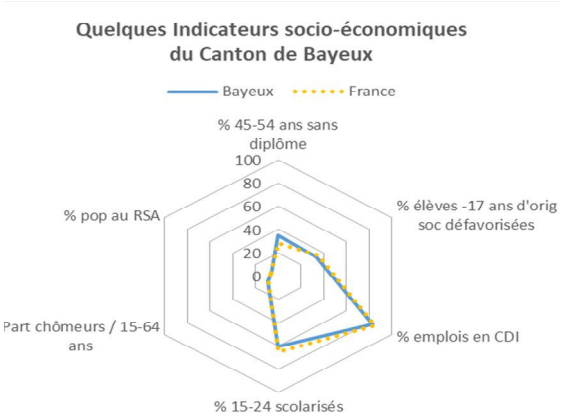
[137] D'autant plus que les moyennes régionale et nationale des jeunes de 15-24 ans non scolarisés sans diplôme sont de 22% et 25%.

[138] Entretien du 30 juin 2016

Figure 29 : Indicateurs socio-économiques des cantons de Saint Lô et de Bayeux



Dix-huit élèves sur vingt-quatre résident dans ce canton. Quatre élèves résident dans le canton Est de Saint Lô-Hors Saint Lô. Ce canton Est Hors Saint Lô regroupait 2 251 habitants[139] répartis dans quatre communes en dehors de Saint Lô.



Ce canton correspond aux lieux de résidence de dix-sept élèves sur vingt-six dont Bayeux (9 élèves), Monceaux-en-Bessin (3), Nonant (3), Saint-Loup-Hors, Saint-Vigor-le-Grand, Arganchy, Guéron. Le reste des élèves résident au Molay-Littry (canton de Balleroy), à Sommervieu et à Esquay-sur-seulles (3) (Canton de Ryes).

(1) Disparités des conditions de vie dans le canton de Bayeux

La forte proportion d'employés parmi les parents des élèves de 4ème du collège Charles Letot (56%) est corrélée au bassin d'emploi de Bayeux, essentiellement tournée vers des emplois de services. La part de l'administration publique, de l'enseignement et de la santé est à 18% (13,5% à l'échelle de la France), et, la part de commerces, transport et services divers s'élève à 73,4% (France 64,8%). La ville concentre peu d'emplois industriels, avec seulement 3,9% d'industries (5,3% pour la France). Cette particularité est d'autant plus vraie que les pères des élèves du collège Letot sont les plus nombreux à être employés (25%) par rapport aux autres collèges étudiés. Cependant, les parents des collégiens profitent de la proximité géographique d'autres villes ou de l'agglomération caennaise pour trouver un emploi. Sur 12 entretiens, six pères travaillent en dehors de Bayeux, dont cinq dans l'agglomération caennaise (trois ouvriers spécialisés, un cadre dans l'entreprise de travaux public Colas, un patron de magasin alimentaire) et un homme travaille en tant qu'aide-soignant à Saint Lô. Trois mères exercent un métier en dehors du secteur de Bayeux : à la MSA de Caen, à la maison de retraite de Creully et pour la commune d'Arromanches-les-Bains. Par conséquent, le profil sociologique des élèves rencontré est marqué par une forte proportion de classe moyenne puisque 56% des parents des élèves de 4ème du collège Letot appartiennent à cette catégorie sociale. Plus particulièrement, les pères ont le taux le plus fort (56%) d'appartenance à la classe moyenne par rapport à l'ensemble des pères des collèges enquêtés.

[139] Données de population Insee, 2013.

D'après le principal-adjoint, « *Bayeux est une petite ville, moitié bourgeoise, moitié avec de gros problèmes. Il y a les deux extrémités des catégories socio-professionnelles qu'on voit au collège*[140] ». Cette description est réitérée avec plus de précision par la Proviseur du lycée Arcisse de Caumont : « *il y a un très gros clivage* [à Bayeux]. *On voit d'abord l'image du Bajocasse, c'est une ville bourgeoise en premier lieu, à la fois terrienne et commerçante. Elle est mise en avant avec le tourisme. Mais la réalité n'est pas là, il y a un public en précarité. Il y a Bayeux et le Bessin qui est une région extrêmement enclavée, un isolement social énorme*.[141] » Ville commerçante, sur 48 parents, quatre pères et cinq mères travaillent dans le commerce (coiffeur, fleuriste, restaurateur, coccimarket), ce qui correspond aux taux les plus importants de notre enquête.

(2) Le canton de Saint Lô marqué par des « difficultés de vie familiale et habitat social en milieu urbain ».

« *Saint Lô est une ville que moi je perçois avec une population qui a des revenus relativement modestes, énormément de services publics implantés car Saint Lô est une préfecture. La population vient travailler à Saint Lô mais n'y vit pas forcément* […] *c'est une ville aussi qui a été défigurée par la guerre, donc esthétiquement sans attrait majeur.* [142]» Les propos du Principal-adjoint concordent avec la réalité socio-économique de cette petite ville de 19 500 habitants, préfecture du département de la Manche. Effectivement, l'activité de la ville est dominée par l'administration départementale et les services publics (hospitaliers, sociaux, enseignement supérieur). À la question « quels sont les profils des élèves de ce collège ? », il répond : « *très hétérogène, c'est ça qui est intéressant dans ce bahut. C'est corrélé à la population : des enfants de fonctionnaires, pas de CSP très favorisées* […] *le taux de classes moyennes est stable, en revanche, le nombre de boursiers a augmenté : on a 155 boursiers. Cela veut dire que le nombre de boursiers chez les CSP des classes moyennes a augmenté parce que le taux de CSP défavorisés n'a pas changé lui*. »

Ce constat est à mettre en relation avec les travaux des auteurs de *Géographie de l'école 2014* (2014). Dans cet ouvrage, le canton de Saint Lô appartenait à la catégorie « difficulté de vie familiale et habitat social en milieu urbain » de la typologie d'analyse territoriale d'échec scolaire. Or, les indicateurs actualisés correspondent à ces critères de typologie, en particulier le nombre de ménages vivant en HLM, le nombre de familles monoparentales, les non diplômés parmi les 45-54 ans et le taux de scolarisation des 15-24 ans. Ce canton exclusivement urbain cumule des indicateurs socio-économiques défavorables, la précarité y est particulièrement frappante. Il est composé de ménages ayant des revenus fiscaux correspondant à la moyenne régionale, en revanche ces ménages sont frappés par le

[140] Entretien avec le Principal-adjoint du collège Charles Letot le 27/06/2016.

[141] Entretien avec la Proviseure du lycée Arcisse de Caumont le 23/02/2016.

[142] Entretien avec le Principal-adjoint du collège Louis Pasteur le 02/12/2015

taux de chômage le plus élevé de tous les cantons étudiés (9,5%) et par davantage d'emplois précaires, c'est-à-dire en CDD ou en intérim (18,5% contre 14,8% des emplois précaires à l'échelle nationale). Les familles à faible ressource sont plus nombreuses, davantage monoparentales et bénéficiaires du RSA. Ces deux derniers indicateurs font partie des taux les plus élevés de la Basse-Normandie[143]. En effet, le taux de locataires vivant en logement HLM est l'un des plus élevés de Basse-Normandie (38%) comparable à ceux de Lisieux et d'Hérouville-Saint-Clair contre 15,7% en Basse-Normandie et 14,6% en France.

Ces indicateurs sociodémographiques du canton de Saint Lô correspondent à ceux que nous avons relevés pour les élèves de 4ème du collège Pasteur. Dans notre enquête, seuls 2% des parents appartiennent aux catégories très favorisées alors que les parents défavorisés atteignent le taux de 40%. Cela se traduit clairement par un faible taux de mères cadres et issues de professions intellectuelles supérieures (4%), en deçà de la moyenne des sept collèges (14%). Quant aux pères, aucun n'appartient à la catégorie des cadres et ils sont plus nombreux à être sans activité professionnelle (11%) par rapport à la moyenne des collèges de notre enquête (7%). Enfin, 19% des pères sont sans activité professionnelle, taux le plus élevé de l'ensemble de notre enquête. Ces chiffres font écho aux profils socioéconomiques du collège Le Fairage de Périers. Toutefois, quatre élèves habitant à Baudre, La Barre-de-Semilly et Sainte-Suzanne-sur-vire (deux élèves) ne sont pas intégrés aux données socio-économiques du canton de Saint Lô. Ces quatre communes appartenant au canton de Saint Lô-Est (avant le redécoupage de 2015) sont soit rurales soit en voie de périurbanisation dont les indicateurs sont beaucoup plus favorables que ceux du canton urbain de Saint Lô en termes de revenus (22 483 € revenu moyen médian) et de précarité.

En revanche, la population présente moins de fragilités en termes de formation par rapport à l'ensemble de la Basse-Normandie : la part de non diplômés chez les 45-54 ans est moins élevée. Néanmoins, le taux de scolarisation est inférieur à la moyenne régionale dans une moindre mesure[144]. Enfin, le nombre de jeunes sans diplômes parmi les 15-24 ans non scolarisés est de 17,7% contre 21% à l'échelle régionale et 25% en France métropolitaine. Parmi ces jeunes non scolarisés, 17% ont un BAC +2, 27% un diplôme de niveau IV et 30% un CAP, BEP. Par conséquent, le canton se caractérise par une population urbaine relativement éduquée mais fragilisée par des indicateurs socio-économiques défavorables.

[143] 10,4% des familles du canton de Saint Lô sont monoparentales et la part des bénéficiaires du RSA s'élève à 7,4% contre 5% à l'échelle régionale.

[144] Taux de non-diplômés chez les 45-54 ans : 26 % pour le canton de Saint Lô contre 32 % pour la Basse-Normandie. Taux de scolarisation des 15-24 ans : 63 % pour le canton de Saint Lô contre 64 % pour la Basse-Normandie.

Conclusion

En résumé, la complémentarité des trois méthodes appliquée à notre terrain de recherche permet une approche croisant les regards : celui du chercheur.e, celui des acteurs scolaires sur leurs élèves, celui des enquêté.e.s eux-mêmes. Cette triangulation nous aide à mieux comprendre les processus complexes par lesquels les adolescent.e.s deviennent acteurs de leur territoire. Après avoir exploité les 157 questionnaires, nous avons pu réaliser 70 entretiens. Tout d'abord, les questionnaires rendent visibles certains déterminants sociaux des trajectoires familiales ainsi que les pratiques routinières des adolescent.e.s. Les profils des collégien.nes sont donc contrastés socialement et segmentés spatialement. À cela s'ajoute un effet établissement du fait des similarités des contextes géographiques et des catégories sociales présentent en leur sein. La différence entre le nombre de questionnaires et le nombre d'entretiens s'explique par le fait que le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans les questionnaires. La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue (Blanchet, 2015, p.50). Les entretiens et les productions graphiques présentent l'avantage de permettre l'approfondissement des trajectoires individuelles par l'enquêté.e lui-même, mais aussi de centrer les lieux qui sont au cœur de nos entretiens, non seulement les lieux concrets, existants, repérés géographiquement mais aussi les lieux pensés, vécus, appréhendés par les adolescent.e.s.

PARTIE III

PARTIE III – Le collège : espace de vie aux frontières sexuées spatialement délimitées

Introduction

Le lieu de résidence et la localisation du collège constituent deux pôles structurants autour desquels l'espace de vie se déploie à l'âge de l'adolescence (Belton-Chevallier et Pradel 2010 ; Tabaka 2010). À la différence du lieu de résidence, le collège est le lieu majeur de la socialisation horizontale où les adolescent.e.s côtoient leurs pairs et y intègrent les normes de vie collective de la 6ème à la 3ème. C'est également l'espace social de co-présence corporelle entre filles et garçons, où la mixité sexuelle est la norme institutionnelle en France. Paradoxalement, la dimension sexuelle de la co-présence est effacée par l'institution car elle « *est l'objet d'une négation pure et simple : on n'aurait affaire qu'à des "élèves" et à des "professeurs" (asexués les uns comme les autres)* » (Lelièvre et Lec, 2005, p.73) et sans fratrie. Or, l'école est un espace social où les rôles sexués sont reproduits et intériorisés, conforme à l'asymétrie sexuée (Ayral, 2011) du monde social, ce que Duru-Bellat nomme « la facette implicite du métier d'élève ». À travers de multiples situations du quotidien, cette socialisation scolaire est un processus de construction des différences sexuées (Ayral, Delalande, Duru-Bellat, Mosconi, Van Zanten, Zaidman), voire d'une forte opposition des sexes qui partagent les espaces scolaires en « deux espaces distincts » (Dubet et Martucelli, 1996) de l'expérience sociale.

Les expériences quotidiennes où chaque sexe se donne à voir (Goffman, 2002) dans cet espace social qu'est le collège se répartissent selon les lieux (salle de classe, espace de détente, espace à proximité du collège) et le temps scolaire (journée, année scolaire, scolarité de la 6ème à la 3ème). Notre recherche porte sur les interactions entre élèves à l'école, nous n'avons pas eu l'opportunité d'observer des situations entre acteurs scolaires (enseignant.e.s, CPE, assistant.e.s d'éducation) et élèves. Notre propos porte alors sur trois espaces afin d'analyser une éventuelle complémentarité entre des activités pédagogiques et des temps de loisirs : la cour de récréation, le restaurant scolaire, la salle de classe. Comment les rapports sociaux de sexe sont-ils des processus quotidiens de production d'inégalités sexuées dans un espace social encadré ? Cette partie de notre recherche s'appuie à la fois sur des temps d'observation et sur les discours[145] des enquêté.e.s (acteurs scolaires et élèves).

[145] Enquêtes qualitatives effectuées auprès de 70 élèves répartis dans sept collèges sur une période d'un an du 25/11/2015 au 10/11/2016 avec une période de trois à six mois pour réaliser les entretiens et les observations par collège

La cour de récréation et la restauration scolaire sont des lieux d'activités non pédagogiques qui représentent toutefois un temps de socialisation scolaire très ritualisé[146] (Delalande, 2001). La cour de récréation est un terrain d'expérimentation de soi dans le monde social. Cet espace est alors approprié, non dans sa globalité, mais en différents îlots d'activités et de regroupements entre pairs. Dans les discours, la cour de récréation est perçue comme un espace fonctionnel, fragmenté en fonction du mobilier urbain (bancs, tables), des équipements sportifs à disposition (plateaux sportifs) et de l'architecture des bâtiments (coin, recoins, escaliers, couloirs). Ces objets sont autant d'unités spatiales affectées à une, voire à plusieurs fonctions socialisantes génératrices d'inégalités entre sexes. Du fait des particularités d'agencement spatial et du rôle socialisateur de cet espace, dans quelle mesure la fonctionnalité des unités spatiales de la cour de récréation fabriquent-elle des différences sexuées ? La moindre pratique spatiale exige la maîtrise de l'espace, voire de portions, de la cour de récréation. Il en est de même pour le restaurant scolaire où les temps d'observation ont permis de confirmer les travaux de recherche concernant ce lieu générateur de coprésence mais de faible interaction entre sexes (Dubet, Martucelli, Zaidman). Enfin, la salle de classe est un lieu d'affirmation de la masculinité avec une forte visibilité des garçons, conformément aux stéréotypes sexués. Cette expérimentation de soi et d'autrui, inégale selon le sexe, se lit, pour un géographe, par les actes spatiaux et les mobilités des garçons et des filles, c'est-à-dire par des pratiques quotidiennes et routinières d'attribution des places, ce qui renvoie à des registres bien identifiables de la spatialité des rapports sociaux de sexe. La spatialité des rapports sociaux de sexe peut s'entendre comme l'ensemble des usages et des pratiques de l'espace par des opérateurs sociaux dont le genre agit sur l'espace.

[146] Les rituels peuvent se définir comme un système conventionnel de règles régissant les interactions sociales (Marc, Picard, 2003)

Chapitre 1 : La cour de récréation, une distribution inégale des espaces

La cour de récréation des collèges est un espace de vie des adolescent.e.s où le contrôle des adultes est moins présent. S'y déploient alors des relations sociales spécifiques participant tout autant au processus de construction identitaire de l'adolescent.e que les temps libres en dehors du collège (vu dans les chapitres précédents). D'une part, nous avons demandé aux élèves de situer sur un plan du collège les lieux qu'ils s'approprient, les lieux peu fréquentés, les lieux répulsifs et attractifs pour comprendre les images qu'ils et elles associent aux lieux de leur établissement scolaire. D'autre part, les adolescent.e.s ont dessiné la répartition générale des élèves dans la cour de récréation dans le but de comprendre les compétences spatiales qu'ils et elles déploient pour maîtriser cet espace. Nous pouvons y observer leur savoir-être, leur sociabilité amicale, leur mobilité dans cet espace collectif, nous permettant de mieux saisir les interactions sociales ayant lieu pendant le temps scolaire de la récréation. Nous avons également interrogé des acteurs scolaires à ce sujet, ils portent un regard distancié sur les comportements adolescents, cependant, ces regards sont loin d'être neutres d'un point de vue du genre (Duru-Bellat, Mosconi, Zaidman).

Les plans sur lesquels les élèves ont dessiné les lieux qu'ils s'approprient ont été des moments d'échange avec les enquêté.e.s qui ont à la fois verbalisé et spatialisé leurs mouvements et leurs actes. La cour de récréation constitue un cadre de vie « ensemble-séparé » (Goffman, 2002) où les filles et les garçons se côtoient mais ne fréquentent pas les mêmes lieux dans la cour. « *Ceci n'empêche ni les amitiés, ni les flirts, ni les amours, mais ils se déroulent sur un fond de "guerre" des sexes et d'affirmation exacerbée des stéréotypes* […] *À la frontière des deux sexes, les incidents et les agressions se multiplient* » (Dubet, Martucelli, 1996, p.154-155). Évoquer alors des « îlots de cohabitation » (Rayou, 1998) nous permet de rendre compte des lignes et/ou des points de rencontres entre les sexes, qui sont souvent à la marge d'espaces sexués, c'est-à-dire des lieux appropriés et maîtrisés par des groupes de pairs de même sexe.

I. Une territorialisation genrée de la cour de récréation

La cour est un espace clé de socialisation horizontale où les interactions sociales se fabriquent au quotidien dans une temporalité courte mais routinière (matin, midi, après-midi). Cet espace scolaire cloisonné devient un espace relationnel spécifique au sein duquel plus d'un enquêté.e sur deux aiment « *s'asseoir sur un banc ou un muret* » et « *discuter avec les copains/copines* » (données issues du questionnaire). Les collégien.ne.s *« aiment surtout être ensemble, plaisanter ensemble. Tout simplement. Les collégiens dans la cour se forment par grappe et ça papote* » selon le principal adjoint du collège Pasteur[147] (cf.photographie ci-dessous). Cette importance du « être-ensemble » chez les adolescent.e.s renvoie aux travaux des sociologues qui ont démontré que l'appartenance à un cercle d'amis restreints détermine la place symbolique de l'adolescent.e au sein du groupe (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Lahire, 2004). Par conséquent, la situation d'un élève seul dans la cour de récréation alerte souvent les acteurs scolaires, car le groupe de pairs chez l'adolescent.e est un objet de reconnaissance de sa propre identité vis-à-vis du reste des élèves. En effet, « *pour tout, il faut être en groupe* […] *les filles et les garçons ne sont jamais seuls…quand il y en a un qui est tout seul, c'est qu'il y a soit un conflit, soit un problème, soit ça va pas. On va les voir pour voir ce qu'il se passe* » (AED, collège Pasteur[148]).

Figure 30: L'importance du « être-ensemble » dans la cour de récréation

Source : E.GILLES, collège Octave Mirbeau, Trévières (21/06/2016)

[147] Entretien du 30/11/2015

[148] Entretien du 01/02/2016

1. Pratiques sociales dans la cour de récréation, le genre comme diviseur spatial

Figure 31 : Pratiques sociales dans la cour de récréation selon le sexe

récréation - Que fais-tu le temps de la récréation?

	Nb	% obs.
m'asseoir sur un banc un muret	89	56,7%
discuter avec des copains et des copines	88	56,1%
discuter avec les copains	66	42,0%
discuter avec les copines	57	36,3%
jouer au foot	19	12,1%
faire une partie de basket	16	10,2%
jouer au baby foot	12	7,6%
je m'ennuie	11	7,0%
jouer au tennis de table	1	0,6%
je m'occupe avec mon téléphone portable	1	0,6%
je vais fumer (uniquement lycée)	0	0,0%
Total	**157**	

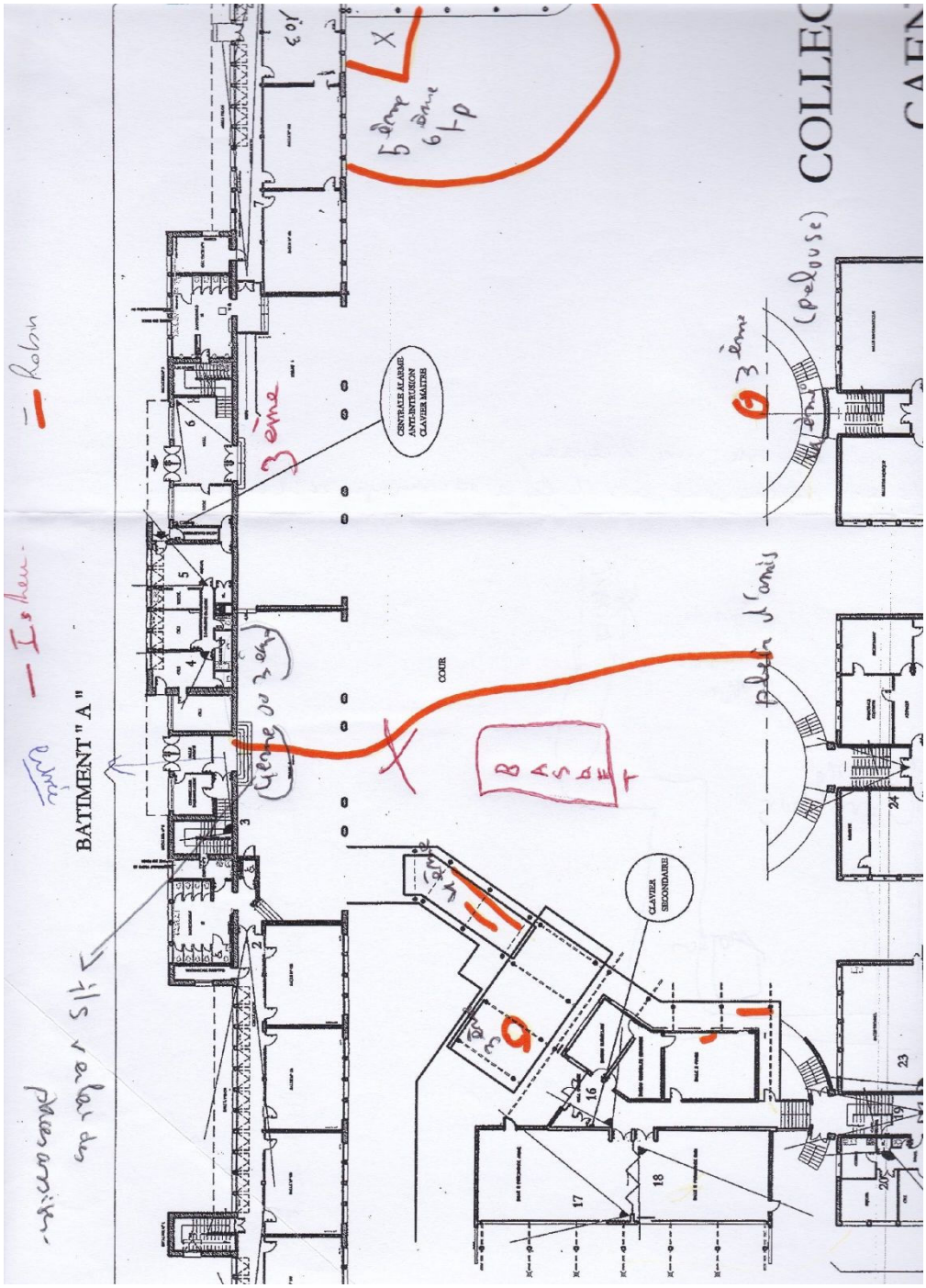
	fille		garçon		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
faire une activité sportive	12	6,3%	36	21,7%	48	13,5%
m'asseoir sur un banc un muret	56	29,6%	32	19,3%	88	24,8%
discuter avec les copains	17	9,0%	48	28,9%	65	18,3%
discuter avec les copines	45	23,8%	10	6,0%	55	15,5%
discuter avec des copains et des copines	54	28,6%	33	19,9%	87	24,5%
je m'ennuie	5	2,6%	6	3,6%	11	3,1%
je m'occupe avec mon téléphone portable	0	0,0%	1	0,6%	1	0,3%
Total	**189**	**100,0%**	**166**	**100,0%**	**355**	

p = **<0,1%** ; chi2 = **60,53** ; ddl = **6 (TS)**

Source : données issues de 157 questionnaires

Les plans ci-dessous sont des productions graphiques réflexives des enquêté.e.s, produits de leurs discours écrit et verbal concernant leurs pratiques routinières, leurs représentations et leurs activités subjectives dans la cour de récréation. Ces plans confirment les données de l'enquête quantitative : l'espace de la cour de récréation présente des caractéristiques spécifiques selon le genre car les filles et les garçons ne pratiquent pas les mêmes activités au sein de cet espace. Les filles s'assoient et discutent avec des copains et des copines tandis que les garçons discutent avant tout entre pairs masculins et pratiquent une activité sportive (cf. tableau ci-dessous). Ces comportements sociaux par groupes sexués sont corrélés à une fragmentation spatiale de la cour de récréation déterminée par le genre et l'âge. Les cinq plans proviennent du collège Hastings (Caen), du collège Letot (Bayeux) et du collège Le Fairage (Périers) et illustrent les rapports spatiaux de sexe à l'œuvre dans les cours de récréation des collèges enquêtés. Les équipements sportifs sont appropriés par les garçons, quel que soit l'âge scolaire.

Figure 32 : Cartographie des lieux selon Idriss et Roméo, collège Hastings, Caen



(Échelle 1/500)

Note de lecture : les indications au stylo noir et feutre jaune sont celles de Roméo, au stylo rouge, celles d'Idriss

Roméo « *bouge tout le temps* » et a beaucoup d'amis qui s'assoient toujours au même endroit. Tous les midis, il « *est aux tables de ping pong* » (« tp » sur le plan) avec Enzo. Quant à Idriss, il joue au basket et la croix rouge balise « *là où je suis le plus souvent* […] *avec des gens de ma classe, on est beaucoup, vingt à peu près* ». Ces deux garçons

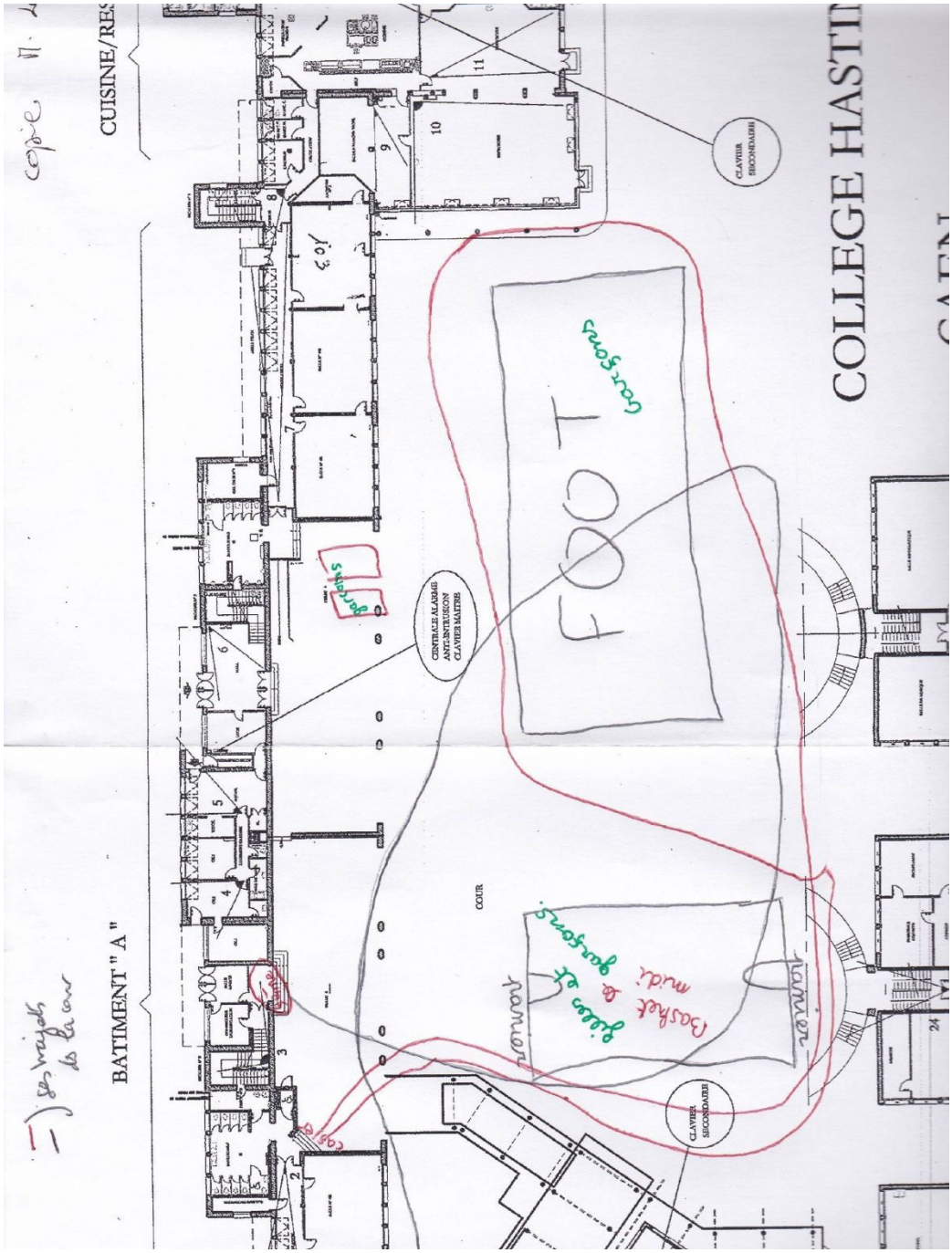
correspondent au profil type du garçon de 4ème pour qui les expériences sociales de collégien s'associent étroitement aux lieux sportifs pour y pratiquer du basket et/ou du tennis de table. Les garçons sont plus nombreux à utiliser les équipements sportifs mis à disposition des collégien.ne.s : tables de tennis de table, terrains de basket, terrains de football, babyfoot (cf.photographies ci-dessous). D'après le principal adjoint du collège de Saint Lô, « *les garçons font plus d'activités physiques, les garçons sont plus demandeurs d'activités physiques, par exemple, il y a peu de filles aux paniers de basket … ils ont une façon de communiquer, de se socialiser qui est différente, les garçons se socialisent par le sport. Le sport est une façon de s'intégrer si un garçon ne connaît personne*. » Cette analyse considère le sport au collège comme une pratique de temps libre socialisante pour les garçons, nécessaire pour l'intégration dans le groupe de pairs. Cet usage masculin des lieux sportifs, accepté par l'institution, se traduit spatialement par la territorialisation d'une appropriation exclusivement masculine. Cette maîtrise masculine de l'espace nous renvoie aux travaux de Raibaud et Maruéjouls sur les équipements urbains, les jeunes reproduisent la sexuation des espaces publics au sein de cet espace collectif qu'est la cour de récréation.

Figure 33 : Une appropriation masculine des tables de ping-pong

Source : E.GILLES, collège Octave Mirbeau, Trévières (21/06/2016)

Source : E.GILLES, collège Le Fairage, Périers (09/05/2016)

Figure 34 : Des lieux selon Érine, collège Hastings, Caen



(Échelle : 1/500)

Érine fait « *des tours de marche* » et fait du basket entre copines sur le plateau sportif même si la co-pratique avec les garçons dans ce lieu est souvent tendue et fait l'objet d'incidents réguliers.

L'occupation masculine de la cour de récréation par des jeux dynamiques repousse les filles en périphérie. Ce plan est particulièrement intéressant car Érine et ses copines marchent, « tournent » dans la cour de récréation en contournant soigneusement les terrains sportifs qui occupent les 2/3 du plan. Cette expérience sociale se traduit par des déplacements périphériques de contournement et d'évitement d'espaces centraux masculins bien que l'adolescente franchisse la frontière invisible en jouant au basket. Ce que Dubet et Martuccelli observaient en 1996, Érine et ses amies l'expérimentent : les centres et périphéries sont des appropriations spatiales masculines et féminines qui illustrent une « *affirmation exacerbée des stéréotypes* » à la frontière desquels « *les incidents et les agressions se multiplient* » (Dubet, Martucelli, 1996, p.154-155). Ces situations occasionnelles relatées dans les entretiens, et corroborées à l'aide de plusieurs récits, sont révélatrices alors d'un arrangement des sexes (Goffman, 1977) où jusque-là les stéréotypes sociaux s'exprimaient clairement. En effet, les garçons occupent l'espace par le mouvement et repoussent les filles aux marges jouant l'opposition des hommes au dehors et des femmes au-dedans (Mosconi). Par conséquent, la remise en cause de cette asymétrie sexuée d'appropriation de la cour de récréation provoque des incidents et des agressions parce que la redéfinition de l'appropriation des territoires ne correspond pas aux rôles attribués traditionnellement à chacun des sexes.

Les filles racontent leur exclusion de ces usages de l'espace, une exclusion parfois intériorisée puisque l'expression « *ça ne m'intéresse pas* » a été entendue à plusieurs reprises dans les entretiens. Les jeunes filles sportives sont également marginalisées des jeux sportifs : *« avant il y avait une fille qui faisait du basket mais personne ne lui passait la balle alors elle a arrêté* » (Romain, collège de Blainville/Orne), « *je suis trop petite pour faire du basket* » (Élisa, Saint Lô), « *ils ne nous passent jamais la balle* », « *les surveillants privilégient les garçons, L.* [AED] *dit aux filles de ne pas jouer parce qu'on est nulles* » (Johanne, Bayeux), « *ils ne font pas du vrai basket* » (Jasmine, basketteuse, Blainville/Orne). Roxane, amie d'Érine (cf. figure ci-dessus) évoque son envie de faire du basket avec ses copines sur le temps du midi mais « *les garçons essaient de prendre la balle, on les poursuit* », ce qu'Idriss confirme par « *nous, on fait tourner les filles quand elles ne veulent pas nous passer la balle* » (collège Hastings, Caen). Le terrain de basket devient un lieu de friction par la volonté des filles de s'approprier ce territoire exclusivement masculin. Par conséquent, les îlots de cohabitation se superposent dans un même espace dans le but de remettre en cause la maîtrise masculine (cf. cartographies d'Idriss et d'Érine) sans succès car le dessin d'Érine reflète l'intériorisation d'une distribution inégale de l'espace au profit des garçons.

2. Des exclus des pratiques sociales dominantes : une appropriation spatiale des marges

Des garçons témoignent également de cette marginalisation comme Lucien[149] (Saint Lô) qui « *n'aime pas la cour* » mais « *ne sait pas pourquoi* » ou Victor[150] qui marche ou s'assoit sur le muret en brique pour lire : « *c'est agréable, en ce moment je lis Alice de Lewis Carroll* » parce qu'il n'aime pas « *l'herbe* », ni le terrain de basket, ni les sports d'équipe, ni les tables (espace de reconnaissance entre garçons en 4ème au collège de Blainville/Orne). Timmy, élève du collège de Bayeux, exprime très clairement les lieux qu'ils ne souhaitent pas fréquenter préférant des micro-lieux en marge (ci-dessous).

La spatialisation de la virilité distribue la cour de récréation entre des espaces dominants où le virilisme est au cœur de la socialisation masculine, et, des marges pour les garçons exclus de ces espaces comme Timmy qui considère le plateau sportif comme un espace répulsif parce qu'il a « *déjà reçu des ballons en pleine tronche* » (cf. plan ci-dessus). Timmy. Cet élève dessine par des symboles négatifs les lieux répulsifs : plateau sportif et les alentours (bancs), le foyer, le « *coin des segpa* ». Il s'est approprié des recoins du préau et de la cour de récréation à l'abri des regards des regards et au risque de s'exposer en traversant la cour de récréation. Nous pouvons même affirmer que l'ensemble de la cour est un espace répulsif car il s'en est approprié les marges et préfère avant tout rester au CDI quand l'occasion se présente. Cette expérience spatiale se réduit à des micro-lieux bien loin des normes dominantes de la cour de récréation. Enfin, Steeve[151] aime jouer au basket mais « *des fois, je pleure, j'en ai marre. Le CPE est allé voir les 3èmes, ils m'ont traité de "sale nain", "dégage", "t'es nul"... je continue de jouer au basket...ça a commencé en 4ème*». Cette situation que décrit Lucien trouve certainement une explication dans la répartition des positions des garçons sur le terrain de basket en fonction de l'âge. Un panier est dédié aux 6èmes/5èmes et un autre est réservé aux 4èmes/3èmes. Cette répartition correspond également au type de jeu : les 6èmes/5èmes font des tirs aux paniers alors que les 4èmes/3èmes font des matchs de quatre par quatre. Or, arrivé en 4ème, Lucien a dû changer de place sur le terrain mais les 3èmes refusent de l'intégrer aux équipes lors des matchs, il lui est difficile de s'insérer dans ce nouveau groupe de jeu et d'y trouver sa place. Cet exemple est emblématique de ces usages sportifs où la performance, la compétition sont des normes d'intégration et d'hypersocialisation masculine. Les garçons peu sportifs, peu performants ont plus de mal à trouver leur place, c'est-à-dire l'endroit à s'approprier et la place symbolique dans ce réseau de relations sociales masculines où la virilité, à travers la performance sportive, est un marqueur social. Les pratiques sociales et spatiales des garçons ne sont donc pas homogènes,

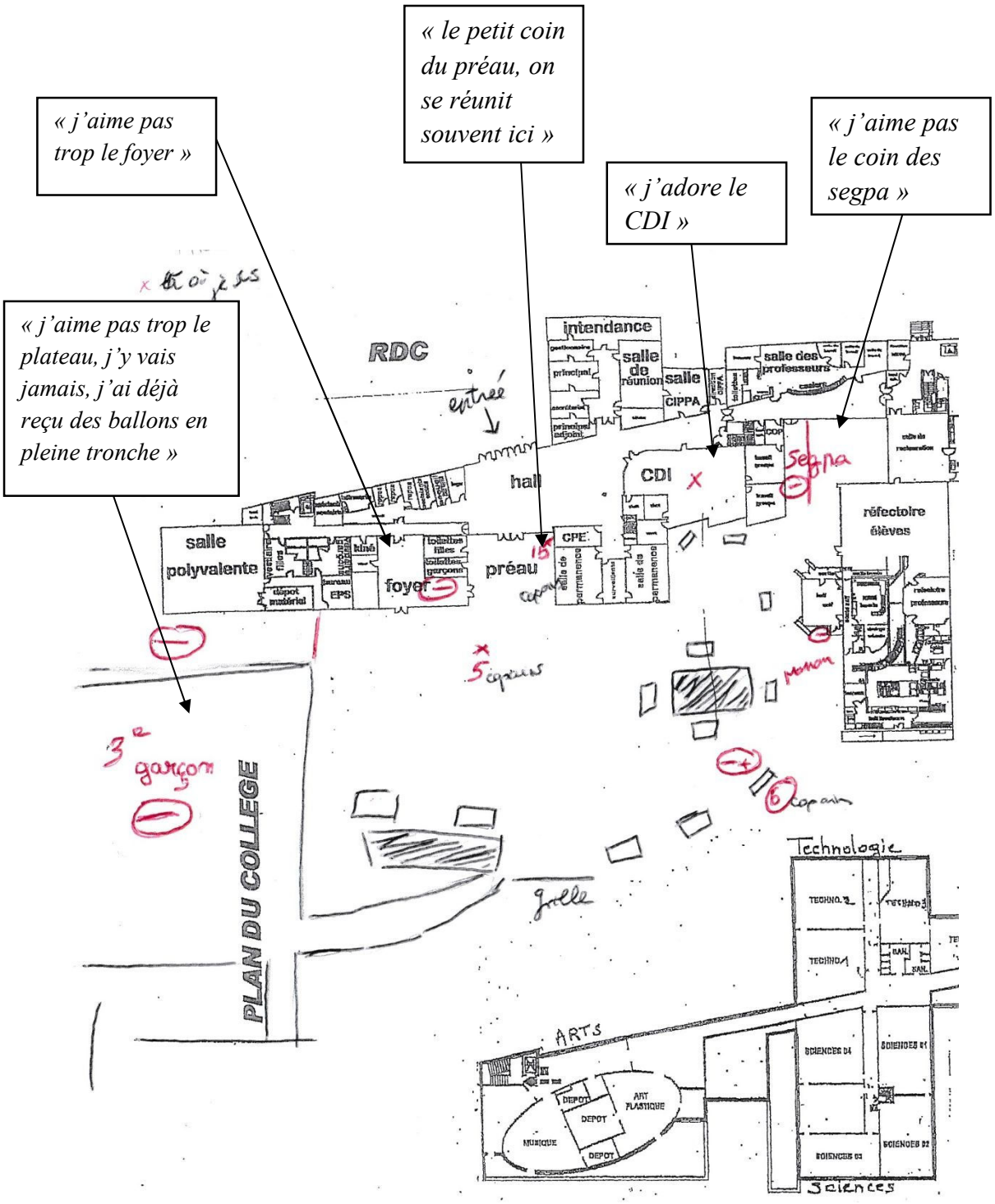
[149] Entretien n°35 du 01/02/2016

[150] Entretien n°45 du 06/06/2016

[151] Entretien n°49 du 13/06/2016

la virilité étant au cœur de la hiérarchie des rapports de force entre garçons (Badinter, 1992 ; Bourdieu, 1998).

Figure 35 : Cartographie des lieux selon Timmy, collège Letot, Bayeux



(Échelle 1/650)

3. Le rôle de l'institution scolaire : imposer une nouvelle pratique des lieux

Ce positionnement socio-spatial dans ces micro-territoires hyper sexués est parfois bousculé par des initiatives d'acteurs scolaires à la suite de plaintes de collégiennes qui ne pouvaient pas faire de football. Au collège de Trévières, l'année des enquêtes de terrain a été la première année où les filles disposaient de la pause méridienne pour jouer au football sans les garçons (cf.photographie ci-dessous). Elles sont « *10-12 filles* […] *elles sont plus mûres, elles jouent plus calmement à se faire des passes, des tirs au but* » tandis que les garçons jouent aux récréations du matin et de l'après-midi, « *ils sont super nombreux* […] *si on donne le ballon aux garçons de 12h30 à 14h c'est trop long, ils sont plus énervés, excités, la récré est trop longue* […] *les garçons font des matchs, des matchs, des matchs* » (AED, Trévières[152]). Cette différence de jeu ne plaît pas à certains garçons qui estiment que « *les filles ne savent pas jouer au foot* » (Timéo), certains interfèrent dans le jeu des filles[153]. Au collège de Périers, des actions ont été menées conjointement avec des élèves de 3ème pour permettre un accès plus égalitaire aux espaces sportifs. Des filles « *très sportives* » ont demandé à ouvrir le plateau sportif pendant la pause méridienne. Le règlement a été défini avec le CPE, « *foot, basket, hand et jeux libres le 4ème jour ... parallèlement un éducateur sportif de la communauté de communes vient deux jours par semaine* » (CPE, Périers[154]). Les filles profitent davantage du handball que des autres créneaux. Cependant, ces exemples d'expérience sociale plus égalitaire n'ont lieu que dans deux collèges sur sept de notre enquête. La cour de récréation reste un espace relationnel spécifique de reproduction des comportements sexués et où les stéréotypes sexués sont dominants. Mais l'intervention des acteurs scolaires par la définition d'un cadre de règles visant un partage plus égalitaire de l'espace modifie la hiérarchie des rapports sociaux de sexe.

[152] Entretien du 24/06/2016

[153] Lors de notre observation de la cour de récréation sur le temps du midi au collège de Trévières, une élève de 3ème nous a interpellé alors qu'un garçon essayait de prendre la balle aux filles afin de nous montrer comment les « *gars s'incrustent pour faire chier* » les footeuses.

[154] Entretien du 09/05/2016

Figure 36: Vers un partage égalitaire de l'espace ? Imposer des pratiques spatiales

Source : E.GILLES, collège Octave Mirbeau, Trévières (21/06/2016).

II. Une asymétrie d'appropriation liée à l'âge

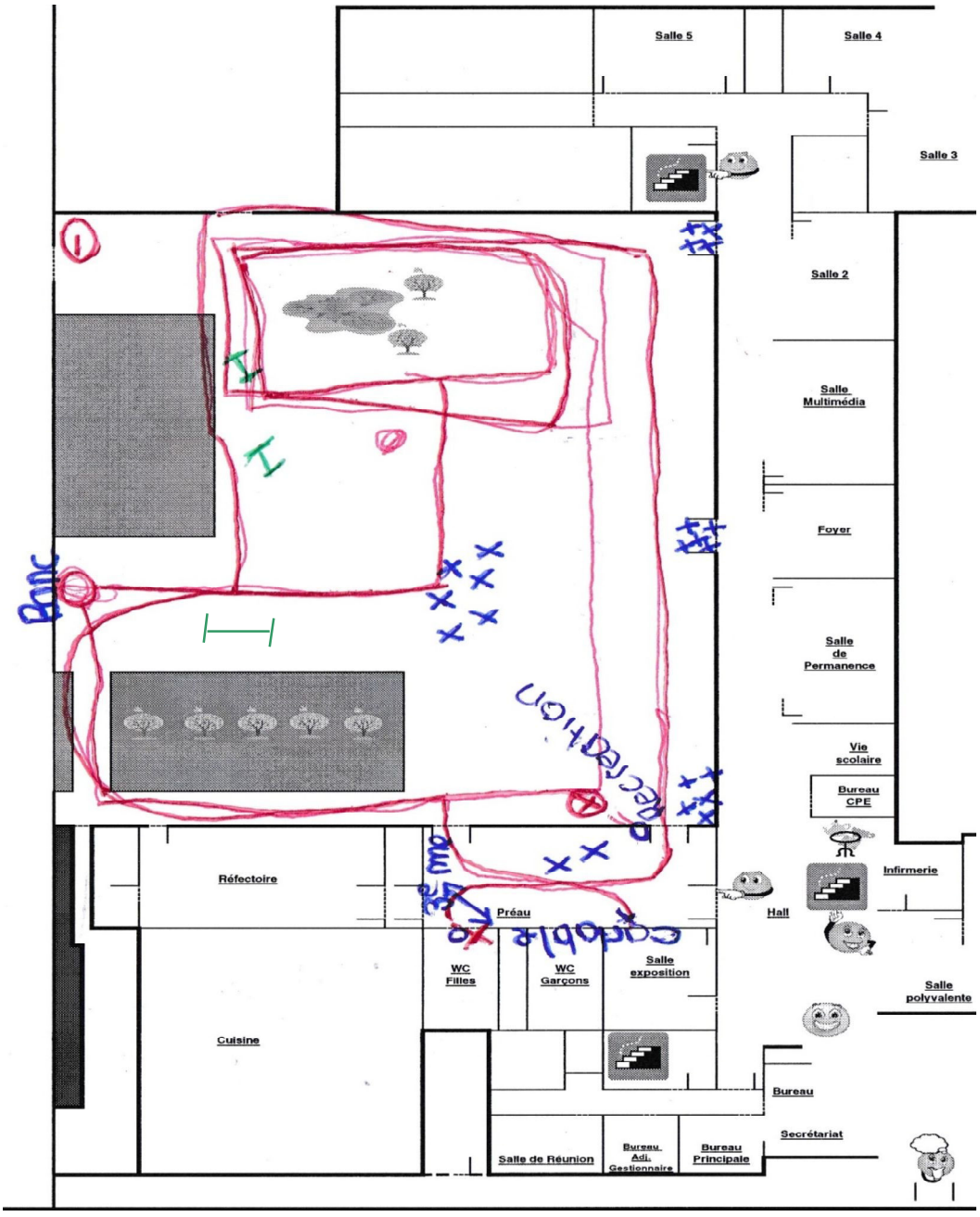
1. La vie des groupes lisible dans l'espace

Discuter, papoter, marcher, faire des tours sont les principales activités décrites par les adolescentes (cf. cartographies d'Érine, Kelly, Alexandra et Mona). Les stratégies spatiales des filles ont pour objectif de rendre des lieux habitables (Delalande) avec une triple finalité : faire un usage socialisant d'un banc, d'un muret, d'un coin c'est-à-dire un support spatial de regroupement, d'échanges et de confidence entre pairs ; s'insérer spatialement dans la cour sans être vues tout en ayant la capacité de voir l'ensemble de la cour ; faire de ce micro-lieu un espace de reconnaissance et d'appropriation exclusive spatialisant l'identité individuelle à l'échelle de la cour. Bien que ces espaces habitables définissent un ancrage spatial dans la cour de récréation, le positionnement des filles est périphérique : barrière autour du terrain de football, muret près des tables de ping pong, banc le long des murs, « *poutre* » (banc en forme de zig-zag dénommé ainsi par les élèves du collège Hastings). Néanmoins, telles des opératrices spatiales, ces filles construisent leurs espaces par le mouvement. Marcher dans la cour est également une des activités principales des filles puis « *s'asseoir si on trouve une place* ».

Figure 37: Photographie de la cour de récréation

Source : E.GILLES, collège Le Fairage (09/05/2016)

Figure 38 : Cartographie des lieux selon Kelly, collège Le Fairage, Périers



Échelle (1/400)

Balade cartographique de Kelly :

- La récréation commence aux toilettes …
- … se poursuit par des « tours » dans la cour et autour de la mare …
- « … *après on va sur les herbes* »…
- … et sur les bancs où elle s'assoit avec son amie Chiara
- « *on refait des tours puis on va sous le préau pour prendre les cartables parce que ça a sonné.* »
- lieux de concentration des 4èmes

Pour Kelly, l'appropriation de l'espace est en mouvement. Ce mouvement est répétitif (plusieurs fois au cours d'une récréation) et routinier (à chaque récréation). La mobilité permet à Kelly de maîtriser l'espace qu'elle parcourt et d'en faire sien. La position statique l'obligerait à tenir sa place, mais peu sûre d'elle, taquinée par ses camarades de classe, bouger lui permet de jouer avec les agencements de la cour : casiers, bancs, pelouse. Mais ces micro-lieux sont déjà appropriés par d'autres groupes, il lui est difficile d'y tenir sa place.

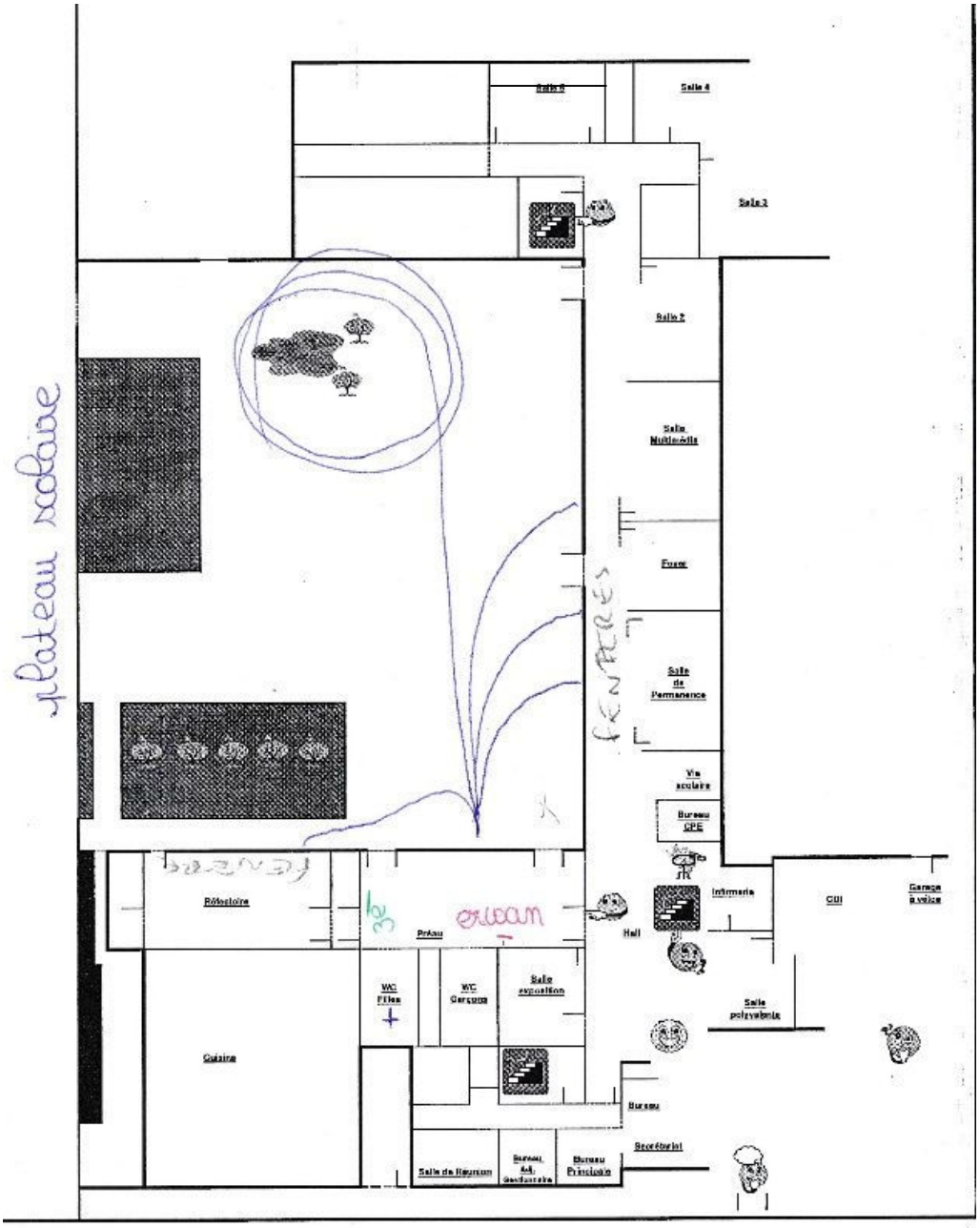
L'appropriation évolue au gré des interactions sociales. Par exemple, des adolescentes ont évoqué des changements d'ancrage spatial à la suite de conflits entre copines. Ces tensions entre pairs ont modifié les réseaux d'amitié ce qui a eu une incidence immédiate sur le micro-territoire abandonné immédiatement au profit d'autres lieux, signe d'une évolution de l'identité sociale et spatiale. Ainsi, Alice scolarisée au collège Hastings de Caen restait près des casiers avec ses anciennes amies, pour ensuite aller aux toilettes, en ressortir et marcher dans la cour. Mais « *ça s'est terminé en début de cette semaine* […] *avec mes nouvelles amies, on va sur la poutre tout le temps* […] *on s'assoit, on se met dessus, il y a un peu de pelouse, on va aussi sur la pelouse*. » Au collège Pasteur de Saint Lô, Élisa était amie avec Léonie (vue en entretien quelques mois auparavant), cette dernière avait précisé « *sortir toujours en groupe* » et s'installer « *dans un coin* », parce qu' « *on est moins vues* ». Mais les relations amicales ont profondément changé entre ces deux amies. Lors de l'entretien avec Élisa, celle-ci précise que « *Léonie n'est plus ma copine, elle me parlait mal, elle m'a traitée de "bouche-trou", plein de gens le savent* […] *quand on s'est expliquées, vu qu'il y avait un groupe, les gens ont vu ce qu'il se passe* […] *alors maintenant, nous, on reste jamais au même endroit.* » Enfin, Léna ne va plus sur le banc où elle « *s'engueule* » avec ses amies et préfère être près du plateau sportif proche des garçons (collège Letot de Bayeux).

Par conséquent, les tensions entre amies n'ont pas simplement remodelé les relations sociales mais elles ont également redéfini la place (Lussault, 2009) de ces adolescentes au sein de la cour de récréation. La vie des groupes est lisible dans l'espace. Ainsi, les élèves sont des opérateurs spatiaux qui, de par leurs actes quotidiens, même les plus anodins, construisent en permanence des interactions sociales dans cet espace commun. Leurs actes sont donc « *toujours-déjà* spatiaux » (Lussault, 2009, p.46[155]) dans le sens où les élèves investissent et réorganisent l'espace à chaque récréation en de multiples micro-territoires (Monnard, 2016, 2018). L'« être-ensemble » à la récréation, c'est-à-dire la socialisation horizontale fondamentale à l'âge de l'adolescence, consiste en la recherche du bon arrangement spatial et trouver *« la bonne place pour soi et les autres réalités, le bon mode de relation aux différentes réalités* […] *qui s'agencent en situation*[156] ». Les élèves ne partagent pas une conception univoque de l'espace de la cour et perçoivent les ressources différemment selon leurs relations amicales, leur sexe et leur âge.

[155] Lussault M. (2009), *De la lutte des classes à la lutte des places*, Paris, Grasset, 220 p.

[156] *Ibid*., p.46

Figure 39 : Cartographie des lieux selon Alexandra et Mona, collège Le Fairage, Périers



(Échelle 1/600)

Cartographie des lieux selon Alexandra et Mona, collège Le Fairage, Périers :

Faire des tours et s'asseoir par terre le long des fenêtres avec cinq copines. Elles cherchent à éviter L. et M. avec qui elles se disputent régulièrement.

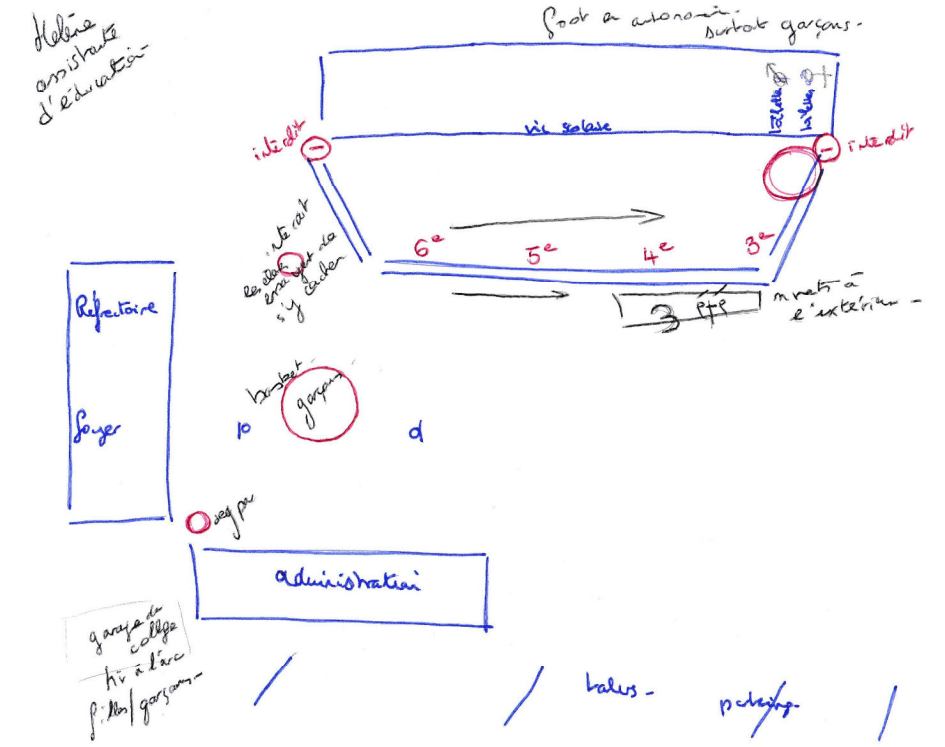
« Erwan » indique le lieu où les garçons de 4ème « *s'avachissent* », « *chahutent* », « *discutent* » sous le préau près de leurs casiers avec une dizaine de copains mais aucune fille.

« 3èmes » est le lieu de regroupement des 3èmes, filles et garçons, sous le préau près de leurs casiers et des toilettes.

2. Du locataire au propriétaire des lieux

Cette asymétrie sexuée d'appropriation des lieux de vie scolaire varie également selon l'âge scolaire. Cette répartition sexuée des espaces de cour de récréation se double d'un effet d'âge qui segmente/fragmente très distinctement les unités spatiales de cet espace commun. Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, les deux paniers de basket du collège de Blainville/Orne sont distribués pour les 6èmes/5èmes et pour les 4èmes/3èmes : les uns tirent au panier, les autres font des matchs par équipe de quatre. Les babyfoots sont « accaparés » par les 6èmes et gare aux autres niveaux de vouloir y jouer, « *non, c'est 6ème* » s'est entendu dire Romain. Les tables de ping pong font l'objet d'une rivalité entre les 5èmes et les 3èmes pongistes. Au collège de Trévières, les tables de tennis de table sont utilisées par les 6èmes et 5èmes. Au foyer, des équipements (fauteuils, babyfoots) « appartiennent » aux 6ème/5ème et d'autres aux 4ème/3ème. Cette répartition par âge a pu être instituée par la vie solaire de manière ponctuelle afin d'aider les plus jeunes à accéder aux micro-lieux convoités de la cour de récréation. De manière générale, il en va de codes spatiaux tacites, voire « *instinctifs* », « *innés* » d'appropriation des espaces par des niveaux de classe. Ces termes utilisés par les acteurs scolaires eux-mêmes décrivent la répétition, année après année, de la concentration systématique des mêmes groupes d'âge scolaire dans des lieux de la cour de récréation. Dans les entretiens, il n'est pas rare d'entendre les enquêté.e.s nous expliquer l'évolution de leur propre positionnement spatial dans l'espace comme Jules (Périers) et Timéo (Trévières) qui faisaient des parties de tennis de table en 6ème. Puis, leurs centres d'intérêt ont évolué au fur et à mesure des années scolaires : Jules préfère être sous le préau (cf. « Erwan » dans le schéma cartographique ci-dessus de Mona et Alexandra) et Timéo reste discuter avec ses copains. Ainsi, le changement de place dans la cour de récréation correspond à un processus de construction identitaire de la 6ème et la 3ème. L'adolescent.e acquiert des compétences spatiales, individuelles et/ou collectives, consolidées dans le temps, grâce à des usages quotidiens et routiniers permettant une montée en compétence spatiale et en légitimation par rapport aux autres collégien.ne.s. Ce nouvel habitus socio-spatial, qui commence avec la 6ème, participe à la construction d'une identité spatiale plus ou moins affirmée et visible, spatialisée au sein de la collectivité, ce que Lussault appelle « les compétences élémentaires de la spatialité » (2009).

Figure 40 : Cartographie des lieux selon une assistante d'éducation, collège Pasteur, Saint Lô



Une assistante d'éducation du collège de Saint Lô a dessiné des flèches ci-dessus pour représenter l'appropriation graduelle, de la 6ème à la 3ème, des murets du préau. Les élèves se dotent de « compétences de franchissement » par le biais de stratégies spatiales ou de changement de pratiques routinières au fur et à mesure de leur scolarité. Leur place évolue, la maîtrise de leur espace s'intensifie au fur et à mesure de leur scolarité.

Le processus de construction identitaire à travers l'apprentissage progressif de la maîtrise de l'espace est raconté par les acteurs scolaires qui observent des 3èmes « *plus matures* », « *ils bougent différemment* », « *ils sont chez eux* », véritables « *propriétaires des lieux* » (CPE du collège de Blainville/Orne). Les 4èmes prétendent accéder à ce positionnement social dans la hiérarchie socio-spatiale de la cour de récréation mais ils sont dans des processus de transition spatiale comme au collège Pasteur où plus on grandit, plus on peut accéder aux murets du fond du préau près des toilettes et des casiers ; « *ce placement est particulier pour les 3èmes, c'est le passage de relai tous les ans* » (CPE du collège Pasteur). Au collège de Périers, les 3èmes sont toujours « *avachis à leurs casiers* », d'où « *ils surveillent tout le préau* » (Alexandra). À l'exact opposé, les 6èmes « *courent partout* », « *jouent au chat et à la souris quand ils arrivent au collège*» (principale du collège de Périers), « *viennent avec des cartes Pokémon mais les ramassent vite* » (principal adjoint du collège de Saint Lô). Après avoir quitté l'école primaire où les codes spatiaux de la cour de récréation sont spécifiques (Delalande, Danic) à l'enfance, ces élèves de 6èmes sont en quête

de nouvelles « compétences de placement et d'arrangement » (Lussault) afin de *« trouver pour soi, les autres, les objets, la bonne place*[157]. » En quête d'un nouveau positionnement spatial, ils « *sont très éparpillés, ils courent partout* » (CPE, collège de Périers) parce qu'ils sont « *encore en location*» » (CPE du collège de Blainville/Orne). Être propriétaire ou en location dans la cour de récréation signifie bien être dans un processus d'acquisition de compétences spatiales afin de « *garantir leur capacité à se placer de manière à ce que leurs actes soient suivis des effets désirés et que le contrôle de leur action et de son milieu soit toujours possible* [158] ». Les élèves de 6ème ne maîtrisent pas les codes spatiaux tacites et donc ne s'ancrent pas dans un micro-territoire tandis que les élèves de 3ème maîtrise l'espace qui les entoure, ce qui signifie la maîtrise des relations sociales et des actes spatiaux, leur position hiérarchique est donc acquise.

3. Le foyer, une hiérarchie spatiale et symbolique des places

Cette appropriation de micro-territoires fait de la cour un espace segmenté par des « îlots de cohabitation » (Rayou, 1998) selon le genre et l'âge scolaire. Ces îlots se confondent parfois, mais aussi se frictionnent pour l'usage et l'accessibilité aux lieux. Il s'agit bien ici des luttes tacites ou explicites (Lahire) pour trouver sa place, c'est-à-dire s'insérer dans un micro-territoire, le faire sien et y instituer des pratiques routinières établies et acceptées par le collectif. Cette lutte des places (Lussault, 2009) est bien décrite par Louison qui va au foyer sur le temps des récréations :

> *Dans le foyer, les garçons font du babyfoot, les filles en font parfois. Quand un babyfoot est libre, j'en fais avec mes copines* […] *Il y a le babyfoot des 6èmes et le babyfoot des 4èmes. Les 6èmes et les 5èmes n'ont pas de fauteuils, les 4èmes et les 3èmes ont pris tous les fauteuils, les 6èmes et les 5èmes n'osent pas venir prendre des fauteuils* […] *je ne joue pas au ping-pong, c'est les 6èmes et 5èmes… les tables sont prises, ça ne m'intéresse pas*. Louison, collège de Trévières

Le foyer est un lieu divisé par âge et par sexe dont l'appropriation suit des règles d'usages tacites. D'après Louison, les fauteuils sont la propriété des plus grands, et, les filles de 4ème peuvent jouer ensemble à condition que les garçons ne soient pas présents. Le reste des élèves restent debout, regardent et/ou quittent le foyer. Les luttes tacites ou explicites se cristallisent autour de pratiques spatiales des élèves. Ces pratiques posent des limites spatiales et définissent l'appropriation à un groupe donné, et son corollaire, l'exclusion du reste des élèves. Cette compétence de délimitation de son propre micro-territoire fait partie de la maîtrise de l'espace de la cour de récréation. Cette appropriation de micro-territoire est intégrée dans une hiérarchie des places, spatiale et symbolique, avec à son sommet les garçons les plus âgés. Les filles ne peuvent profiter des équipements sportifs du foyer qu'en

[157] *Ibid*., p.84

[158] *Ibid*., p.77

l'absence des garçons. Quand cette absence a lieu, les places sont redistribuées, les limites spatiales d'appropriation sont à redéfinir. Mais la lutte des places semble perdue d'avance pour Doriane car « *nous les filles, on ne joue jamais au baby, c'est toujours les garçons, ils ne nous laissent pas la place, alors on n'essaie pas d'y jouer parce qu'on le sait qu'ils ne nous laissent pas la place. Et puis je ne sais pas y jouer, alors…* » En dehors des équipements sportifs, la compétence de délimitation d'un territoire passe par la stratégie d'arriver le premier ou la première sur les lieux car l'effet est immédiat : l'acquisition du lieu convoité le temps de la récréation pour en faire un espace social de relations spécifiques au groupe de pairs. Maëlle[159] propose une autre interprétation de la maîtrise de l'espace du foyer du collège de Trévières : « *au foyer, on va sur les tables pour discuter … les 5 èmes prennent les fauteuils, ils arrivent les premiers…on ne fait pas de babyfoot, c'est les garçons, ils arrivent les premiers* ». Au collège Pasteur de Saint Lô, Léonie précise bien que « *si t'arrives vite, t'as des places, sinon t'as pas de place, on est debout*. » Ainsi, chaque changement de situation, comme l'absence d'un groupe d'acteurs dominants tels que les 3èmes, redéfinit les places de chacun.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que la dimension temporelle redéfinit les usages et le positionnement spatial des individus et des groupes. Chaque récréation est une remise en question des places attribuées car cette répétition des temporalités courtes de la récréation (15 mn, 20 mn selon les établissements) relance la convoitise des meilleures places. Par conséquent, la cour de récréation est composée d'une multitude de micro-lieux qui sont « *par essence changeant* » car « *chaque nouvelle situation d'interaction des acteurs sociaux au sujet d'une question spatiale le modifie* [160]». À l'exception notable de celles et ceux qui ont su établir un positionnement suffisamment dominant à l'ensemble des collégien.ne.s, c'est-à-dire les 3èmes qui ont le monopole du choix de leur place. Cette modification des places est également limitée à des espaces où la hiérarchie des sexes n'est pas un facteur de distribution spatiale. Or, les plateaux sportifs sont clairement des espaces à la fois centraux par la concentration d'élèves à chaque récréation mais également producteurs d'inégalités de genre sans véritable remise en cause de la part de l'institution. La cour de récréation, est donc bien « une caisse de résonnance d'inégalités prévalant dans la société » (Duru-Bellat, 2008) du fait des usages des lieux, eux-mêmes porteurs d'inégalités sexuées par leur fonctionnalité même.

D'une manière générale, l'agencement des espaces collectifs et la lutte des places qu'il induit questionnent le bien-être des élèves car il s'agit bien d'intégrer les codes sociaux et spatiaux du collectif pour s'approprier une portion du territoire. L'expérience spatiale des lieux scolaires est donc faite de tensions et de conflits dans des espaces collectifs mais fermés dont l'agencement architectural a pour origine d'être bâti spatialement comme des prisons et des casernes (Hébert, Dugas, 2017). La lutte des places est aussi corrélée au statut social qui positionne les élèves au sein d'une hiérarchie sociale. Au bas de l'échelle, se situent « *les victimes* », « *les bolos* », les « *K-sos* »[161] à l'instar de Kelly qui est surnommée « *maman* »

[159] Entretien du 21/06/2016

[160] Ibid., p.68

[161] Vocabulaire issu d'un article du journal *Le Monde* « A l'école, la dure loi des populaires » du 21/09/2018

parce qu'elle « *fait la fayotte* […] *ça lui plaît pas mais elle nous dit ce qu'on doit faire, elle fait la maîtresse. Nous, on ne l'aime pas* » (Kévin[162]). Puis, « *les neutres* », « *les normaux* » qui tentent de maintenir leur statut pour ne pas tomber dans l'échelle sociale. Au sommet de la pyramide hiérarchique se positionnent « *les populaires* » définie par Aurélia[163] comme les élèves qui « *se montrent* » mais qui n'occupent pas la même fonction : « *le populaire dangereux veut le plus de pouvoir possible* » et « *le populaire que tout le monde apprécie* ». Elle ajoute « *chacun se situe dans une catégorie comme dans une cour de roi et reine avec des personnes qui gravite autour* ».

III. À la frontière des deux sexes, à la recherche de l'autre

La dimension temporelle est également un facteur de construction identitaire sexuée car, selon les acteurs scolaires, la mixité des groupes d'élèves s'observe surtout à partir de la 3ème du fait d'une interconnaissance qui s'est solidifiée. Les élèves de 3èmes sont davantage des groupes de pairs mixtes, garçons et filles selon les témoignages des acteurs scolaires. Le collège est donc bien un temps long de passage identitaire fondamental (Dubet, Martuccelli, 1996) entre l'enfance et l'adolescence où les relations avec l'autre sexe se modifient progressivement, se rapprochant sous le jeu de la camaraderie, de la drague et des échanges. Des lieux spécifiques deviennent des micro-territoires propices à la rencontre de l'autre sexe. Léa et ses amies veulent être proches des micro-territoires appropriés par les garçons ou par les élèves de 3ème pour « *discuter un peu comme ça* », ou encore, Clara veut « *être là où il y a le banc des 3èmes* ». Il s'agit des espaces périphériques des équipements sportifs comme le relate un assistant d'éducation du collège de Blainville/Orne, « *les filles en 3ème sont sur le muret le plus proche des paniers de basket. Quand il y a des couples de 3ème, les garçons jouent au basket et vont voir de temps en temps leur petite copine qui est assise sur le muret* ». Quant aux garçons, « *le squattage des bancs* […] *les gars, c'est pour la drague*. » (CPE de Blainville/Orne). Au collège de Bayeux, Christie, Clara et Léna se rendent au plateau sportif « *pour aller voir les garçons, c'est drôle d'être avec eux*. » Ces trois filles ont fait une partie de football avec Tony et Harry, « *jeudi dernier, j'ai joué au foot avec Léna et les garçons, Tony et Harry nous ont demandé, j'ai joué un peu, c'était pas la première fois, mais j'aime pas trop*. » Mais Johanne revient sur ces parties de football où elle en est exclue : « *les garçons nous excluent du plateau. Il faut pas jouer alors que j'aimerais bien. Les garçons invitent celles qui ont des décolletés, qui draguent. Léna veut être aimée par tout le monde, les autres filles sont exclues* […] *Celles qui jouent sont une dizaine, elles jouent pour draguer, les garçons jouent pour impressionner, montrer leurs muscles*. » Ce que Tony

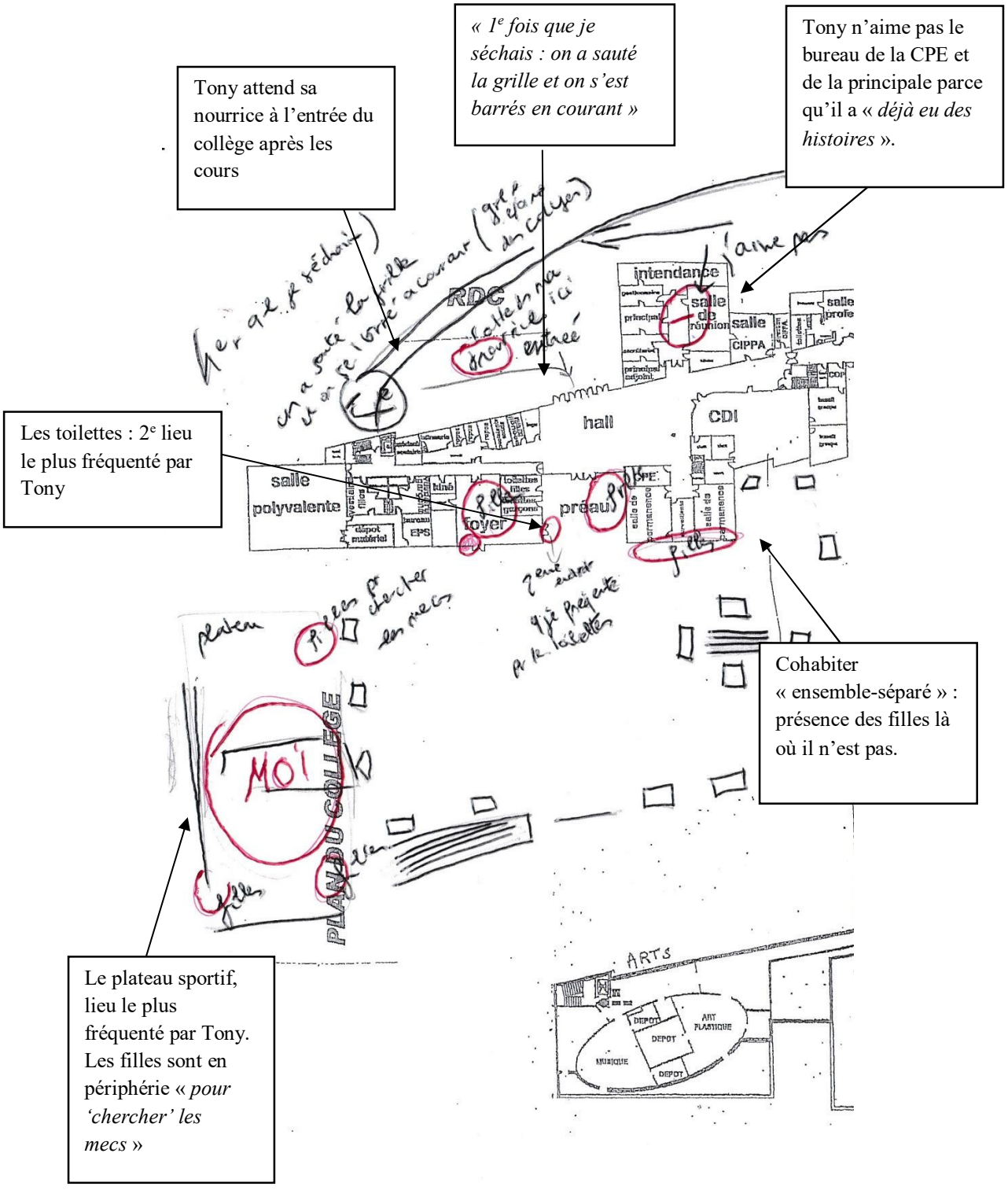
[162] Entretien n°12 du 14/03/2016

[163] Aurélia est une jeune fille de 3ème scolarisée au collège Hastings. Nous avions entamé une conversation informelle à l'accueil du collège alors qu'elle attendait une copine pour rentrer chez elle et que nous attendions un élève (qui ne viendra pas) pour un entretien.

confirme en dessinant la barrière où les filles s'installent « *pour ''chercher'' les mecs* » (cf. schéma cartographique ci-dessous). Johanne dénonce les inégalités spatiales sexuées dans la cour de récréation où les relations sociales sont consubstantielles à la division inégalitaire des lieux. Cette adolescente perçoit très bien la démonstration devant un public féminin de la pratique sportive masculine qui marque symboliquement la différence avec l'autre sexe et exhibe la « parade sexuée masculine » (Ayral, 2011) face à des filles passives. Cette spatialisation « ensemble-séparé » des sexes à l'adolescence est mobile. En effet, cet espace commun est mouvant, avec l'arrivée du printemps, l'accès aux pelouses est à nouveau autorisé. Les pelouses deviennent alors, le temps de quelques mois, un lieu de redéfinition des relations sociales entre les garçons et les filles pour les 4èmes : « *les filles sont sur un banc, les garçons sur un autre banc : chacun est sur son banc dans l'année. L'été, on se mélange davantage, ça doit être les fleurs, on se mélange filles/garçons, il y a aussi moins de gens sur le stade de foot* » (Johanne).

Les temporalités s'emboîtent : des interconnaissances renouvelées à chaque récréation le temps de faire et défaire les relations sociales éphémères ; des interconnaissances approfondies quand le printemps arrive, huit mois passés ensemble, ce qui se repère dans l'espace avec l'appropriation des pelouses ; des interconnaissances consolidées tout au long de la carrière de collégien aboutissent à une proximité entre les garçons et les filles où les conflits d'usage laissent place à la drague.

Figure 41 : Cartographie des lieux selon Tony, collège Letot, Bayeux



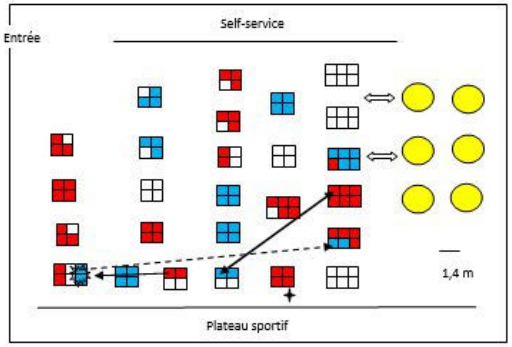
(Échelle 1/650)

Pour résumer, le sexe est donc bien un des principaux facteurs de différenciation scolaire (Baudelot, Establet, 2007) au sein de la cour de récréation comme en témoignent les plans et les discours issus de nos enquêtes. Cet espace micro-public est un espace où la spatialité de l'individu est un marqueur identitaire qui informe sur l'âge scolaire, le sexe, le groupe des pairs fréquentés et le groupe de pairs évités, l'insertion sociale de chaque individu pratiquant cet espace. Chaque entité spatiale de la cour de récréation est un terrain d'expérimentation de soi dans un monde social adolescent. Ces entités spatiales sont des aires (plateaux sportifs, foyer, pelouse), des ruptures (barrière, banc, muret), des micro-lieux (table, concentration de plusieurs bancs en un même lieu) qui demandent l'acquisition de compétences spatiales spécifiques pour être pratiqués et appropriés. Ces compétences sont également sociales car la hiérarchie sociale et sexuée de la cour impose une ségrégation spatiale des lieux selon l'identité de la personne. L'élève est donc un opérateur spatial qui, de par ses actes et ceux des autres, se place symboliquement au sein de l'espace scolaire, plus précisément dans une partie de celui-ci. Par conséquent, chaque arrangement spatial est attaché à une expérience vécue et perçue. L'arrangement spatial des sexes est inégalitaire par les actions mêmes des élèves dans la mesure où les ressources spatiales de la cour sont appropriées en micro-territoires exclusifs et identitaires à un groupe d'individus, selon le sexe et l'âge scolaire. Maccoby évoque alors la « ségrégation spontanée » que reproduisent les jeunes de ce qu'ils perçoivent des différences de sexe hors de l'école. Nous trouvons donc des espaces majeurs de socialisation sexués et cloisonnés. Ainsi, cette ségrégation spontanée est collective et non individuelle (Maccoby) liée la contrainte spatiale des corps. En effet, les exemples de Timmy et de Johanne illustrent la contrainte des corps adolescents au sein de cet espace collectif : tandis qu'ils se fréquentent en dehors de l'espace scolaire, ils ne se côtoient pas dans le collège, respectant ainsi la reproduction des habitus de genre, tacites, de l'école. Le positionnement spatial des filles et des garçons dans ces micro-territoires hyper sexués est en conformité avec les inégalités de sexe, les schémas sociaux et les représentations sexuées intériorisées en partie avant l'entrée au collège dans d'autres lieux différenciateurs de sexe (famille, loirsirs, école élémentaire).

Deux services de cantine ont pu être observés aux collèges de Trévières et de Périers. Les plans ci-dessous sont des moments d'observation de la répartition des filles et des garçons au restaurant scolaire. Dans cet espace clos où la proximité féminin/masculin fait exception, nous y avons observé des tensions, des jeux de séduction amoureuse, mais surtout des évitements et des regroupements entre pairs de même sexe.

Figure 42 : le restaurant scolaire, une spatialisation des rapports sociaux de sexe

Séance d'observation de la restauration scolaire du collège de Trévières (21/06/2016)
passage des 6e et des 3e



Légende :

I – disposition de l'espace restauration

table de 4 ou 6 places

fille

garçon

table réservée aux enfants de maternelle

place de l'enquêtrice

II - Interactions sociales observées

jeu de séduction amoureuse entre un garçon et une fille en 3e, ils se cherchent du regard, « *elle joue avec moi*»

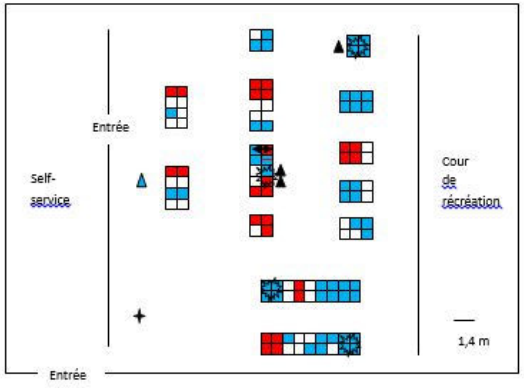
groupe d'élèves de 6e bruyants, hurlent « *des frites ! des frites !* », tapent sur la table avec leurs couverts …

… une collégienne (en 6e) les interpelle pour leur demander de « *manger dans le calme* »…

… ils décident alors de changer de table.

Fratrie de frères et sœurs qui se côtoient le temps du repas

Séance d'observation de la restauration scolaire du collège de Périers (09/05/2016)
(09/05/2016) Phase 1 :



Légende :

I – disposition de l'espace restauration

table

fille

garçon

place de l'enquêtrice

II - Interactions sociales observées

groupe d'élèves bruyants, jettent de la nourriture, hurlent, rigolent, salissent les tables

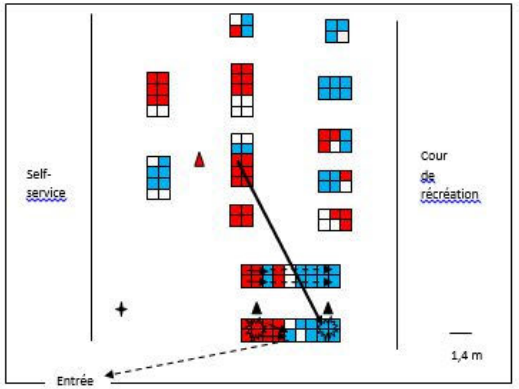
intervention de l'assistante d'éducation

un collégien est puni, il balaye les frites au sol

couple d'amoureux …

… accompagné par les amis du garçon puis par une amie de la fille

Séance d'observation de la restauration scolaire du collège de Périers
(09/05/2016) Phase 2 :



Légende :

I – disposition de l'espace restauration

table

fille

garçon

place de l'enquêtrice

II - Interactions sociales observées

groupe d'élèves bruyants et agités

intervention de l'assistante d'éducation

une collégienne est punie, elle débarrasse tous les pichets d'eau

une collégienne se lève de table, se dirige vers les garçons, tape l'un d'eux dans le dos, lui fait un doigt d'honneur, s'en suit un échange tendu avec l'assistante d'éducation « *retourne à ta place* » - « *non il a pris mon pain* » - « *assieds-toi !* »

les filles ne veulent pas côtoyer des garçons à leur table …

… ils décident alors de se déplacer ou de quitter la cantine

L'arrangement des sexes se traduit spatialement par une ségrégation sexuée spontanée (Maccoby, 1990) à la cantine. Cette sexuation de l'espace se traduit par un arrangement spatial des sexes où chacun s'approprie une place en fonction du groupe de pair de même sexe. Nous reprenons à notre compte l'hypothèse de Claude Zaidman (2007) qui se pose la question de la relation entre sexualité/oralité et nourriture pour expliquer ces évitements systématiques dans ce lieu. Effectivement, la cantine au collège est un espace de coprésence féminin/masculin qui ne se côtoie pas. La grande majorité des collégien.ne.s mangent entre pairs de même sexe et fonctionnent par groupe de même sexe dans l'attribution des places. Les tables deviennent alors des miro-lieux appropriés par des groupes de pairs de même sexe le temps d'un repas. Certain.e.s collégien.ne.s poussent l'appropriation jusqu'à l'exclusion d'autres élèves qui seraient à proximité de leur micro-territoire, marquant ainsi leur capacité à dominer à cet espace. La lutte des places (Lussault) est subordonnée à la volonté de manifester sa position spatiale vis-à-vis de l'ensemble des collégien.ne.s en présence. Par conséquent, l'appropriation sexuée exclusive de micro-territoires, c'est-à-dire l'attribution des places, spatialise les rapports sociaux de sexes, excluant ceux qui n'appartiennent pas au groupe de pairs de même sexe. Cette territorialisation du groupe est corrélée à la temporalité spécifique de ce lieu, temps de socialisation juvénile : temps d'échanges subjectifs, autour d'un repas à la pause méridienne, permettant des conversations plus longues et peut-être plus intimes que dans la cour de récréation. La restauration scolaire est donc un espace où les pratiques routinières des collégien.ne.s en font un lieu d'interactions sociales.

Lors de ces deux séances d'observation, nous avons distingué très clairement les localisations dominantes de groupes d'élèves qui exercent une appropriation exclusive et ainsi possédant la capacité d'exiger d'autres élèves qu'ils se « *décalent ou dégagent* » (collège de Périers). Nous avons observé deux groupes de filles manifestant leur capacité à se construire un espace entre elles en rejetant des garçons moins nombreux qu'elles. Cette violence fait partie des arrangements spatiaux qui consistent en la recherche de la bonne place pour soi et pour le groupe. Cette spatialisation des corps permet alors la construction du lien social entre pairs. Cet espace collectif est également un lieu où l'oralité est à dominante masculine. La cantine est un lieu où certains groupes d'élèves, à majorité masculins, occupent l'espace par le bruit, par de vives interpellations d'autres camarades dans la cantine, des rires particulièrement forts et répétés, des appels et réponses entre les tables, des jeux de nourriture, etc. Cela provoque l'intervention d'un acteur scolaire. Cette domination masculine de l'espace sonore n'est-elle pas une « mise en scène du caractère naturel de la différence des sexes » (Zaidman) rejouant ainsi l'appropriation de l'espace public traditionnellement masculin ? Par ces comportements d'appropriation, les collégiens et collégiennes rejouent symboliquement la différence des sexes vécue hors de l'école qui passent parfois par des jeux de frontière entre les sexes (Thorne, 1992 ; Dubet, Martucelli, 1996) comme cette altercation violente entre une

collégienne et un collégien suite à une provocation de ce dernier (collège de Périers). Enfin, en marge de la ségrégation spontanée des sexes, la cantine peut être un lieu de jeux de séduction : lieu de jeu de contact observé au collège de Trévières, lieu d'affirmation de sa sexualité (collège de Périers). Ainsi, nous avons pu clairement identifier un couple d'amoureux, mais le jeu des relations amicales permettent d'éviter une exposition trop grande d'une relation d'intimité intersexe dans cet espace collectif. La succession d'ami.e.s à leur côté révèle à la fois les stratégies d'éviter le tête-à-tête amoureux et l'affirmation publique d'appartenance à un groupe de pairs.

Par conséquent, la restauration scolaire est donc un espace composé d'îlots de cohabitation unisexe, marqueur de lien social entre pairs. Cette exposition des réseaux amicaux fragilise les élèves isolés, peu intégrés à un groupe car le nombre fait la force dans l'acquisition de places le temps d'un repas. Les filles développent des stratégies spatiales plus discrètes, non moins violentes que celles des garçons pour s'approprier des tables. Quant aux garçons, ils affirment leur présence par la domination de l'espace sonore et des interventions des AED plus fréquentes.

L'articulation école, trajectoires scolaires et genre a fait l'objet de nombreuses études sous l'angle de la réussite scolaire, des sanctions, des comportements sexués dans l'espace scolaire (Ayral, 2011 ; Duru-Bellat, 1989 ; Baudelot et Establet, 1998 ; Vouillot, 1999, Mosconi, 2004 ; Cayouette-Temblière, 2016). La perception de la domination masculine de l'espace scolaire par les élèves eux-mêmes est un angle de recherche qui permet de mesurer les représentations qu'ont les adolescent.e.s des rapports sociaux de sexe dans l'espace scolaire. En conséquence, une partie du questionnaire étant consacrée à l'école, les questions concernaient leur perception de l'école, la classe, les notes et leur comportement. Dans les entretiens, les enquêté.e.s étaient interrogés sur la vision qu'ils avaient d'eux-mêmes en classe, leur positionnement spatial et comment ils percevaient le comportement des camarades de classe. Ainsi, nous interrogeons les pratiques sexuées au sein de la classe révélatrices d'asymétrie sexuée (Ayral, 2011) par le biais des discours des 70 adolescent.e.s. Après avoir étudié l'élève comme acteur social et spatial au sein de l'espace de la classe, nous étudierons la perception que les élèves ont de l'école et quelles en sont les conséquences sur le regard qu'ils portent sur leur avenir.

I. L'occupation de l'espace classe

1. Choisir sa place en classe, expérience spatiale de pratiques socialisantes

Dans les questionnaires, les enquêté.e.s ont évalué leur propre comportement en classe. La moitié d'entre eux se déclarent bavard et attentif. À regarder de plus près, ils ont déclaré des comportements sexuellement typés. Une fille sur deux a coché un comportement à valeur positive, c'est-à-dire correspondant aux normes scolaires attendues par l'institution : attentif, participatif, intéressé. Les différences sont significatives car il existe un écart de 10 points avec les réponses des garçons (40%) sur ces mêmes critères de comportement. Six garçons sur dix se décrivent alors comme agités, distraits, en retrait, chahuteurs. Cette distribution des comportements sexués en classe correspond aux rôles traditionnels que s'attribuent les garçons et les filles dans le cadre d'un espace fermé où l'autre sexe se donne à voir (Goffman, 1977), c'est-à-dire où les garçons et les filles « *mettent en représentation les différences de nature que la société dit être les leurs dans une parade sexuée où les*

stéréotypes sociaux s'expriment pleinement » (Ayral, 2011, p.59). Chacun des sexes s'identifie clairement à des traits de comportement spécifiques. Ainsi, les filles se reconnaissent davantage dans les attitudes d'attention, de participation et d'intérêt pour les cours avec des taux de réponses élevés : 67% des élèves se déclarant « *attentif* » sont des filles, 57% des « *participatif* », 54 % « *intéressé* » « *bavard* ». Ces taux de réponses élevés contrastent fortement avec ceux des garçons qui s'identifient davantage dans des comportements déviants de la norme scolaire puisque 66% des élèves se déclarant « agité » sont des garçons, 58% « occupé à autre chose », 57% des « distrait ». En revanche, les filles se reconnaissent davantage bavardes (57% des réponses) que les garçons.

Nous n'avons pas observé de différence de comportement selon les établissements. En revanche, l'origine sociale est une variable discriminante quant aux comportements en classe, en particulier pour les garçons. Les garçons issus de milieux sociaux défavorisés se décrivent « *chahuteur* » (15%), « *agité* » (17%), « *distrait* » (17%) alors que ces taux chutent concernant les garçons issus de catégorie sociale favorisée et très favorisée (respectivement 3%, 10%, 5%). L'attention, la participation, l'intérêt porté en cours sont des attitudes correspondant davantage à ces garçons d'origine favorisée et très favorisée. Dans une moindre mesure, ces différences de comportement s'observent chez les filles en fonction de leurs origines sociales : les filles défavorisées se déclarent plus distraites que les filles favorisées, très favorisées. Ces dernières disent participer en cours à 23% contre 10% des défavorisées, et aucune d'entre elles ne déclare chahuter en classe. Cependant, la cohorte de filles présente moins d'écart de comportement entre elles en comparaison aux garçons pour qui la variable sociale est un facteur davantage discriminant de comportement. Par ailleurs, quelle que soit l'origine sociale des garçons, ils sont plus agités et moins attentifs en classe que les filles. Ces dernières ont donc bien intégrés les normes scolaires, et ce dès la maternelle (Duru-Bellat, 2010 ; Mosconi, 1999 ; Van Zanten, 2012). Néanmoins, le bavardage est commun à l'ensemble des élèves, toutes catégories sociales confondues.

Ces traits sexués de comportement posent alors la question de l'occupation de l'espace classe car, aussi bien dans les entretiens que dans les questionnaires, l'agitation des garçons s'oppose à l'attention des filles, ce qui a une incidence dans le positionnement spatial et sonore des individus dans cet espace étroit et clos. Dans les entretiens, nous avons demandé quelle place les élèves choisissent en classe. Sur 70 adolescents interrogés, 25 filles et 31 garçons ont répondu précisément, en justifiant parfois leur positionnement spatial en classe. Mais, ces réponses d'élèves ne permettent pas de définir un positionnement spatial sex-typé en classe. La gestion de l'espace par les professeur.e.s ne permet pas toujours aux élèves de s'asseoir là où ils et elles le souhaiteraient. Par ailleurs, les élèves se déplacent à chaque heure de cours, ce qui redéfinit régulièrement le positionnement spatial des élèves en fonction de la matière enseignée, du professeur.e, de la salle de classe comme Lilou[164] qui est « *tout derrière en français et en maths mais devant en histoire-géo* » ou Nino[165] qui préfère être au milieu « *où on écoute* » mais préfère « *être devant en maths, on aime bien avec Timéo* » tandis qu'en

[164] Lilou, entretien n°42, collège de Blainville-sur-Orne, le 18/01/2016

[165] Nino, entretien n°31, collège de Trévières, le 21/06/2016

cours de technologie, il choisit d'être « *là où on écoute moins le cours qu'on n'aime pas…tout au fond, on n'est pas les plus sages, on rigole* ». Les stratégies spatiales sont guidées à la fois par la possibilité ou non d'interagir en classe avec les pairs, et, par l'agencement même de la salle de classe. Ainsi, être devant est mieux pour « *la vue* » (Sonia), pour l'écoute, la participation (Enzo) « *à côté du prof* » (Timmy), ce qui permet de mieux travailler (Idriss), d'être plus attentif (Romain) et surtout d'éviter « *les élèves galères qui sont derrière* » (Victor). Ensuite, être au milieu est un espace de l'entre-deux, proche à la fois du tableau pour « *être vu du prof si je lève la main* » (Logan) et des « *personnes qui discutent* » (Steeve), se positionner entre « *les personnes qui travaillent et celles qui travaillent moins* » (Jasmine). Pour d'autres élèves, comme Harry[166], cette place est un bon compromis entre « *devant et derrière* », c'est-à-dire *« j'aime pas devant parce qu'il y a le prof et j'aime pas au fond, on ne voit pas grand-chose* » (Harry), à l'instar d'Emeline[167] qui n'aime pas être devant parce que « *trop près du tableau, je ne me sens pas bien et au fond je suis trop loin* ». Enfin, être « derrière », « tout derrière », « au fond », « tout au fond », est l'emplacement spatial le plus éloigné du tableau. Cet espace autorise davantage le bavardage (Janis, Sidonie, Tony, Maëlle, Albane, Elliot) « *parce qu'on est plus tranquille* » (Noreen, Roméo). Il est le lieu où une baisse d'attention et de concentration est la moins visible pour le professeur.e, comme le dit Yazid « *dormir ou parler quand je m'ennuie* », alors que « *devant les profs nous voient si on fait des conneries* » (Théo), enfin « *j'ai mal à la tête quand je suis trop proche du tableau, en plus il est blanc* » (Kévin). Par conséquent, la place choisie en classe est liée aux stratégies sociales et spatiales de l'élève en tant qu'opérateur social vis-à-vis de ses pairs et du professeur. La place est corrélée à l'attitude de l'élève, c'est pourquoi nous pouvons évoquer le corps spatial de l'élève en tant que marqueur de son identité d'élève, mais cette identité d'élève est renouvelée à chaque heure, comme l'illustre Justine[168] qui « *se dépêche à chaque cours pour prendre une place au deuxième rang* ». Ce corps spatial a également un rôle social car se retrouver à côté de ses ami.e.s est tout aussi important que la position spatiale à occuper pendant l'heure de cours, « *être un peu devant pour suivre et être à côté des copains pour rigoler un peu* » (Adrian[169]), même si certains élèves cherchent à « *être seul au milieu pour bien travailler et bien se concentrer* » (Marius). Ainsi, la place choisie renvoie à des registres bien identifiables de la spatialité de l'élève en tant qu'acteur social.

[166] Harry, entretien n°11, collège de Letot

[167] Emeline, entretien n°67, collège Lechanteur, Caen, 10/11/2016

[168] Justine, entretien n°66, collège Lechanteur, Caen, 22/06/2016

[169] Adrian, entretien n°62, collège Lechanteur, Caen, 22/06/2016

2. La classe, une dissymétrie sexuée d'occupation de l'espace

C'est pourquoi le corps spatial de l'élève traduit des stratégies sociales et spatiales vis-à-vis de ses pairs et du professeure. Mais comment les adolescent.e.s décrivent-ils l'autre en tant qu'acteur social ? Une très grande majorité des adolescent.es note des différences de comportement des garçons et des filles en classe. Selon leurs propos, les filles auraient une meilleure capacité à se concentrer, à écouter et à mieux réussir scolairement tandis que les garçons parlent fort, chahutent et répondent plus aux professeur.e.s. Ces rôles décrits lors des entretiens révèlent des stéréotypes sexués conformes aux attentes sociales attribuées à chacun des sexes (Duru-Bellat, Mosconi, Van Zanten). Par conséquent, la position spatiale dans l'espace classe fonctionnerait-elle comme un rite différenciateur de sexe ? Comme Sylvie Ayral le souligne concernant les sanctions (2011), pourrions-nous suggérer que l'ensemble des actes spatiaux des élèves en classe sont des stratégies d'affirmation de la différence avec l'autre sexe ? Nous avons très souvent relevé des actes spatiaux sexués dans les discours des interviewé.e.s : les garçons font ostensiblement, les filles n'osent pas ou le font mais dans la discrétion.

Quatre témoignages au sein d'une même classe de 4ème du collège Letot de Bayeux illustrent cette dissymétrie du corps spatial sexué :

Harry, du « locataire » au « propriétaire », ou, le processus d'affirmation masculine dans l'espace-classe entre la 6ème et la 4ème :

> *Moi, agité ? Non, si, peut-être. Si je m'ennuie, je vais être distrait. Si c'est long, ça ne m'intéresse pas, je vais être distrait, je parle avec mes voisins, je vais jouer. […] je n'ai pas eu de colle en 6ème, tu viens d'arriver, tu es sage alors qu'en 5ème tu commences à prendre tes marques, tes habitudes. L'année dernière j'ai été collé 5h, 6h ... on était 6/7 copains, que des garçons, on rigolait, on ne travaillait pas. J'étais collé parce que je répondais, je n'étais pas attentif, je jouais […] Nous, les garçons parlent plus fort, parce qu'on mue, les profs le disent. Les filles c'est limite si elles parlent, elles sont tout le temps attentives ... de base, elles travaillent bien. Une ou deux filles font du bazar mais c'est de temps en temps, c'est Léna et Clara. Les garçons ne se laissent pas faire, c'est peut-être le caractère, la plupart ne se laisse pas faire.* (Harry)

Tony décrit les stéréotypes scolaires attribués à chaque sexe :

> *J'aime pas les cours. Quand je chahute, on parle, on rigole avec les copains* [Max, Gianni, Harry]. *Les filles ne font pas la même chose. Johanne est la meilleure de la classe, elle me donne des coups de coude, des petites claques en histoire-géo pour que je suive, elle me dit « chut, écoute !! ». Les filles chahutent surtout en anglais, ce sont quatre filles insupportables mais ça me fait rigoler. Ben sinon les filles sont moins bavardes. Elles participent plus, elles sont plus timides que les garçons, les garçons font plus de bruits, ils bavardent, ils répondent aux profs. Les*

filles n'osent pas. Pour lever la main, c'est les jeux olympiques pour elles ! Elle a la réponse, le dit au voisin mais elle ne lève pas la main ! (Tony)

Johanne décrit les comportements sexués attendus, exigés, par la pression des pairs :

Mes amis garçons n'aiment pas le foot [Timmy]. *En cours, en SVT avec la reproduction sexuée, les garçons font les fous, les filles font moins les intéressantes. Ils ont besoin d'être valorisés, ils ont un ressenti qu'on ne les écoute pas forcément, ils se sentent rabaissés parce que les filles ont de meilleurs résultats. Tony fait son intéressant en cours mais il fait des efforts : il essaie d'apprendre, il veut réussir parce qu'il sait ce qu'il veut faire. Les autres ne s'intéressent pas, ils ont peur d'être traités de filles. Une fille est nulle en sport, elle est sage, elle est faible. Ils ne disent pas tout ça, mais ça se ressent. Mais chez les garçons, chacun est différent, Matthéo n'est pas Teddy, qui n'est pas Harry, qui n'est pas Timmy !! Mais quand ils sont en groupe, ils chahutent plus que les filles. Ils font des bruits incessants, ils se balancent sur leur chaise, ils se sentent plus forts par rapport aux profs. Teddy en histoire-géo, la prof lui fait une remarque, elle voulait le calmer, il a répondu, il s'est senti vexé … Des filles répondent aux profs, mais c'est plus rare. Les garçons bavardent plus, ils se parlent à travers la classe, les filles sont plus discrètes*. (Johanne)

Dans le discours de Gianni, le non-respect des normes scolaires est un élément de socialisation entre sexes :

Les profs me mettent devant parce qu'entre copains, on va parler, alors on sépare moi, Harry, Max, Tony. On aime bien rigoler parce que Tony fait toujours rire, même les profs. Moi je ne réponds pas aux profs, je ne leur manque pas de respect….Dans la classe, moi je vois pas de différence entre les filles et les garçons, sauf peut-être que les garçons parlent plus fort, Tony est tout le temps en train de parler, les garçons veulent se faire entendre, ils veulent se faire remarquer mais il y a aussi des filles qui répondent aux profs … Marie, Johanne, Fleur, Christie, elles, elles sont toujours dans le travail, elles veulent écouter. Léna et Clara travaillent moins, elles aiment bien rigoler, c'est plus facile de parler avec elles. (Gianni)

Ces quatre témoignages issus du collège Letot à Bayeux nous donnent de nombreuses informations quant aux interactions en classe, les actes spatiaux et les stratégies corporelles de chacun des sexes. Les garçons incorporent la domination masculine (Bourdieu, 1998) en maîtrisant l'espace sonore de la classe comme Tony ou Harry, soit en interagissant entre eux (bruit, interpellation, rire, bavardage), soit en trouvant un public dans l'autre moitié de la classe (Gianni). Cette parade masculine (Ayral) se situe également dans le rapport professeur.e/élève consituté de défiance de l'autorité (Harry, Gianni) et non de transmission du savoir (Johanne), ce qui contraste avec la plupart des filles dont l'attitude est plus discrète et moins agitée. Cette domination masculine de l'espace sonore correspond à une affirmation du sexe masculin car, dans des actes de non-respect des règles scolaires, elle atteste de la conformité aux normes de virilité. Le cadre scolaire n'est-il pas donc producteur d'une fabrique de garçons (Ayral, 2011) ? Mais ces stéréotypes masculins ne desservent-ils pas les garçons socialement ? Le rapport « Filles et Garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à

l'enseignement supérieur » (2018) est formel : globalement, les filles obtiennent de meilleurs résultats. 87 % d'entre elles réussissent le brevet, contre 82 % des garçons. Elles sont 84 % à décrocher le baccalauréat, contre 74 % des garçons, soit 10 points d'écart entre les filles et les garçons. Outre les résultats aux examens, d'autres chiffres viennent attester de l'avantage des filles tout au long de la scolarité : elles redoublent moins, décrochent moins, sont scolarisées plus longtemps et finissent par être plus diplômées : 31 % d'entre elles obtiennent un diplôme allant de la licence au doctorat, contre 24 % des garçons – les flières étant cependant segmentées d'un point de vue du genre. À l'inverse, les garçons sont plus nombreux à sortir du système scolaire sans diplôme ou seulement le brevet : 18 %, contre 12 % chez les filles. Ces performances scolaires font dire à Jean-Louis Auduc que les garçons sont devenus le « deuxième sexe de l'école » parce qu'ils occupent « la place la plus défavorable au sein du système éducatif » (Auduc, 2009).

3. Des stratégies spatiales en classe, processus d'une construction de l'identité sexuée de l'élève

Les adolescent.e.s aiment décrire l'autre en classe, que nous pouvons scinder en deux groupes distincts, c'est-à-dire les élèves appliquant les règles et normes scolaires et les élèves se confrontant à ces normes. Les jeunes s'identifient inconsciemment à l'un de ces deux groupes, se reconnaissant dans des attitudes similaires et des codes de connivence qui leur permettent de construire leur identité sexuée d'élève au sein du groupe classe et vis-à-vis du professeur. Cette identité sociale se traduit par des actes spatiaux dont le premier est le positionnement en classe. Comme nous l'avons vu précédemment, l'emplacement devient un lieu qui donne à l'adolescent.e sa posture d'élève mais qui peut également lui permettre de jouer avec les normes scolaires selon le lieu choisi en classe. Cet emplacement choisi est le résultat de stratégies spatiales entre élèves, comme Justine qui « *se dépêche pour s'asseoir au deuxième rang* » mais parfois contrée par la gestion de classe de l'enseignant.e, tel Gianni installé devant par le professeur pour éviter un regroupement de copains au fond de la classe. Cette identité sociale se traduit également par la volonté de se situer près des pairs d'où le bavardage très répandu dans les questionnaires et les entretiens. Seuls deux élèves ont précisé vouloir « être seul » pour « bien travailler ». Dans les entretiens, nous retrouvons les mêmes groupes de pairs que ceux cités dans la cour de récréation et parfois, quand la proximité spatiale l'autorise, hors de l'école.

Cette identité sociale et spatiale de l'élève pose alors la question de l'attribution des places, et donc, de la répartition sexuée en classe. En effet, nous remarquons une concordance spatiale entre les élèves les moins attentifs et avec qui il est « plus facile de parler et de rigoler », et, le positionnement au « fond de la classe ». En revanche, les élèves témoignent peu de bavardage ou de manque d'attention lorsqu'ils sont proches du tableau et du professeur. Sans vouloir tomber dans le stéréotype sexué primaire, les adolescent.e.s ont pris la précaution de rappeler régulièrement qu'il existe à la fois des garçons attentifs (Adrian,

Timmy, Maël vus en entretien), qui se positionnent devant ou au milieu tandis que certaines filles sont moins attentives et rigolent bien en classe cherchant à « se mettre au fond » (Axelle, Manon, Léna, Clara vues en entretien). Cependant, les garçons sont bien plus nombreux à exprimer librement des attitudes scolaires déviantes, de l'ennui, des manques d'attention et de concentration en classe. Les filles participent parfois au chahut mais il est rappelé à chaque fois qu'elles sont, soit moins nombreuses, soit leurs attitudes déviantes sont plus rares ou plus discrètes. Le corps spatial de l'élève, défini comme choix de positionnement dans la classe, est donc caractérisé par des stratégies sexuées de positionnement spatial en classe déterminant ainsi une identité sexuée de l'élève vis-à-vis du groupe et vis-à-vis du professeur. Le corps spatial n'est pas seulement un choix de positionnement, il affirme également l'appartenance à un sexe. Cette affirmation sexuée positionne les élèves dans une relation asymétrique d'occupation de l'espace. Pour cela, les filles sont davantage décrites comme n'osant pas, bavardant avec plus de discrétion, « *les filles attendent que le prof se retourne pour parler* » (Jasmine) tandis que les garçons « *le disent tout de suite* » (Jasmine), sont bruyants, parlent fort, s'interpellent, bougent beaucoup. Ainsi, « *chaque année les garçons sont comme ça : ils font le bazar. Ils distraient le prof. Ils tapent, ils font du bruit. Les filles ne tapent pas sur les tables, elles peuvent parler. Nous* [Margaux et ses amies], *ça nous amuse, on rigole même si les profs en ont un peu marre. Les garçons sont moins nombreux dans notre classe cette année mais ils font plus de bruit* » (Jasmine).

L'occupation sonore et spatiale est clairement masculine à l'instar de l'occupation de la cour de récréation où les corps spatiaux davantage en mouvement sont masculins tandis que les filles se situent en périphérie. Non seulement les garçons s'approprient l'espace-classe mais sont davantage le pôle d'attention du professeur, qu'il s'agisse des prises de paroles ou des situations conflictuelles comme en témoignent de nombreux élèves qui relatent des situations où le professeur intervient auprès d'un élève masculin. Les altercations avec des élèves féminines n'ont pas été décrites dans nos entretiens. La relation pédagogique est donc « *influencée par les rapports sociaux de sexe presque aussi sûrement que par le rapport hiérarchique* » (Ayral, 2011, p.60). Le collège est un lieu de fabrique des garçons car la maîtrise sonore de l'espace classe et de l'attention du professeur.e « *marque symboliquement l'affirmation de la différence avec l'autre sexe* » (*ibid*., p.179).

Cette appropriation masculine de l'espace est également décrite dans les cours d'éducation physique et sportive où quelques filles témoignent d'attitudes sexuées, marqueur de différences entre sexes, conformes aux attentes sociales. Jasmine, Justine et Johanne relatent l'attitude des garçons qui « *sont plus forts que les filles* » (Justine) parce que les filles sont moins passionnées par le handball, le football, le basket, « *des sports qu'on fait plus au collège et que les garçons aiment alors que les filles font plus de sport individuel comme la gym* » (Justine). Les élèves opposent alors les sports collectifs, à l'avantage des garçons selon les propos des adolescent.e.s : « *les garçons disent que les filles ne savent pas lancer une balle. C'est vrai que les garçons ont plus de force, mais ce n'est pas pour ça qu'ils sont meilleurs en sport. Les filles sont meilleures dans les sports de fille comme la gym*.» (Jasmine). Cependant, même lorsque le professeur d'EPS organise des séances de sport dit

artistique, les filles minimisent leur capacité à réussir et se dévalorise systématiquement selon Jasmine car « *l'année dernière on a fait de la danse, ils* [les garçons] *n'étaient pas contents. Mais nous, on ne voulait pas trop nous montrer pour ne pas que les garçons se moquent de nous. On ne faisait pas vraiment ce qu'on nous demandait, on le faisait, mais on le faisait de manière effacée*. » Cette pression que les filles ont de se montrer en sport vis-à-vis des garçons est la même que l'on retrouve dans la cour de récréation où certaines filles s'interdisent de jouer au basket et au football sur les plateaux sportifs alors qu'elles pratiquent ces sports dans des clubs. Est-ce le rapport au corps et à l'exposition du corps sportif, entendu comme viril dans les stéréotypes sexués, vis-à-vis du groupe ? Est-ce une question de pratique davantage individuelle pour les filles et davantage collective pour les garçons, ce qui a une incidence sur la façon de pratiquer du sport au collège ? Est-ce une exposition trop grande face au groupe avec la prise de risque de mettre en cause son positionnement social (bolos/normaux/populaires) comme le pense Johanne : « *dans le sport, la mentalité d'une fille c'est de progresser. C'est différent pour un garçon, c'est "je vais battre le copain, je vais avoir une meilleure note que lui"* » ? Le sport est une activité dont les garçons se font l'apanage, écho de leur rapport viril au corps qui devient le lieu de leur performance sexuelle. Ainsi, réussir en EPS est à la fois une pratique d'intégration au groupe de pairs masculin, et, une exhibition de leur capacité sportive voire sexuelle devant un public féminin. Cette recherche masculine de la performance en EPS est mise en exergue par l'obtention des notes dans cette matière, bien meilleure chez les garçons que chez les filles. Par conséquent, l'attribution des rôles de sexes se perçoit à l'échelle de la classe. Quelles sont les conséquences de la parade sexuée sur les notes ? Les notes sont-elles des modes identificatoires aux normes sexuées masculines et féminines ?

II. Le rapport à l'école, une relation biaisée par le genre ?

Les notes, le comportement en classe, la conformité aux règles scolaires, les choix d'orientation, l'origine sociale sont des indicateurs qui renseignent sur le rapport que les élèves entretiennent avec l'école.

1. Les notes, marqueur des performances scolaires sexuées

Tout d'abord, les notes sont invoquées par les adolescent.e.s dans les entretiens comme facteur différenciateur entre les garçons et les filles. Cette hiérarchisation de la performance scolaire serait sexuée car « *au niveau des notes, les trois premiers de la classe sont des filles. Pour les garçons, les notes c'est moins important. Les derniers de la classe sont souvent des garçons* » (Léna), ce que confirme Timmy, dans la même classe, en assurant que « *les filles réussissent bien en classe, les trois premiers en classe sont des filles, le quatrième est un garçon*. » De nombreux témoignages montrent que les élèves sont conscients

du rapport direct entre la note et l'attention portée au cours, comme l'illustre Baptiste[170], « *les filles sont plus concentrées que les garçons, elles écoutent plus et elles ont de meilleures notes. Mais les garçons n'écoutent pas, les notes sont plus basses. Moi, ça me pose des soucis, je dois réussir ma 3ème, je vais arrêter de parler.* » Cette performativité scolaire liée au rapport qu'entretiennent les élèves avec les normes scolaires se confirment à la lecture des questionnaires concernant les questions sur leurs notes dans les matières de français, mathématiques, arts plastiques, musique, EPS[171]. Tandis que les filles sont davantage performantes dans les matières telles que les mathématiques, les arts plastiques, la musique, cette performance scolaire décline en sport, ce qui correspond à l'aisance des garçons dans cette matière comme nous l'avons vu précédemment.

Les notes transmises par les élèves révèlent des différences de performance scolaire sexuée. Tout d'abord, le taux de non-réponses pour cette question est particulièrement élevé ce qui nous incite à être prudent sur l'analyse des résultats. Cependant sur un ensemble de 430 réponses, des différences sont observables.

Figure 43: Les notes, marqueur des performances scolaires sexuées

NOTES : supérieur à 12/20 et inférieur à 08/20	Filles > 12/20	Garçons > 12/20	Filles > 08/20	Garçons > 08/20
Maths	50%	61%	9%	17%
Français	48%	35%	8%	14%
EPS	51%	79%	2%	0%
Arts plastiques	79%	57%	2%	5%
Musique	33%	30%	7%	23%

Source : données issues des 157 questionnaires avec un échantillon de 430 réponses (231 filles, 199 garçons)

Tout d'abord, les écarts de notes entre garçons sont plus élevés qu'entre filles. Par conséquent, les notes inférieures à 10 sont plus nombreuses chez les garçons (27%) que chez

[170] Baptiste, entretien n°46, le 06/12/2016, Blainville/Orne

[171] Quelques précautions méthodologiques sont à prendre concernant l'analyse des notes. Tout d'abord, les notes n'ont pas été vérifiées par les professeur.e.s, les élèves ont donc transmis des notations en fonction de leur propre appréciation, ce qui peut être biaisé par le souvenir de la dernière note, l'estime que l'élève a de la matière plus que ses propres compétences, une mémoire défaillante, etc. De plus, certaines matières n'ont pu être renseignées faute de professeur de musique pour les élèves du collège Hastings, ou bien, une évolution du système de notation comme au collège de Périers (disparition des notes en français et en mathématiques). Par conséquent le taux de non-réponses est particulièrement élevé (40% des élèves n'ont pas pu répondre à ces questions).

les filles (19%). À l'exact opposé, nous n'observons pas de différence garçons/filles pour les notes supérieures à 15/20 à l'exception du sport. Les notes confirment une meilleure performance scolaire des garçons en mathématiques et en EPS alors que les filles sont meilleures en français et en arts plastiques. Cette distribution genrée des performances scolaires renvoie aux travaux de Duru-Bellat et Jarlégan (2001). L'EPS tient une place particulière, seule matière où le nombre de filles ayant une note inférieure à 10/20 est supérieur aux garçons, où aucun garçon ne déclare avoir moins de 08/20 de moyenne et où les garçons obtiennent les notes les plus élevées. En effet, 79% des garçons déclarent avoir au moins 12/20 de moyenne en EPS contre 54% des filles, ce qui est à l'exact opposé des arts plastiques où 79% des filles déclarent avoir au moins 12/20 de moyenne contre 57% des garçons.

2. Aimer l'école, un sentiment de fille ?

Ces performances scolaires ont une incidence sur le rapport des élèves à l'école en termes de confiance en soi, de réussite et d'échec. Par conséquent, « à la question aimes-tu l'école ? », les notes sont révélatrices du rapport à l'école, liée au comportement des élèves. Ainsi, les élèves ayant un comportement déviant des normes scolaires (chahuteur, occupé à autre chose, distrait) sont ceux qui n'aiment pas l'école contrairement à ceux qui ont intégré les comportements valorisés par l'institution (participatif, intéressé).

Figure 44 : À la question « aimes-tu l'école ? »

	Nb	% cit.
pas du tout	**21**	**13,4%**
plutôt non	**47**	**29,9%**
plutôt oui	**78**	**49,7%**
beaucoup	**6**	**3,8%**
plutôt oui et plutôt non	**5**	**3,2%**
Total	**157**	**100,0%**

Source : données issues de 157 questionnaires

Figure 45: Les filles préfèrent l'école aux garçons

Groupe n°359

	fille		garçon		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
pas du tout	4	4,8%	16	22,2%	20	12,9%
plutôt non	21	25,3%	25	34,7%	46	29,7%
plutôt oui	51	61,4%	27	37,5%	78	50,3%
beaucoup	4	4,8%	2	2,8%	6	3,9%
plutôt oui et plutôt non	3	3,6%	2	2,8%	5	3,2%
Total	**83**	**100,0%**	**72**	**100,0%**	**155**	

p = **0,5%** ; chi2 = **15,09** ; ddl = **4** (**TS**)

Collégiens

aimer_l'école * comportement

	j'aime l'école		je n'aime pas l'école		plutôt oui et plutôt non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
attentif	50	65,8%	24	31,6%	2	2,6%	76	100,0%
chahuteur	8	36,4%	13	59,1%	1	4,5%	22	100,0%
agité	15	39,5%	20	52,6%	3	7,9%	38	100,0%
en retrait	16	53,3%	13	43,3%	1	3,3%	30	100,0%
participatif	43	70,5%	16	26,2%	2	3,3%	61	100,0%
distrait	15	35,7%	24	57,1%	3	7,1%	42	100,0%
bavard	43	52,4%	36	43,9%	3	3,7%	82	100,0%
intéressé	43	67,2%	21	32,8%	0	0,0%	64	100,0%
occupé à autre chose	6	23,1%	19	73,1%	1	3,8%	26	100,0%
autre	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total	**241**	**54,4%**	**186**	**42,0%**	**16**	**3,6%**	**443**	

p = **<0,1%** ; chi2 = **42,39** ; ddl = **18** (**TS**)

Source : données issuées de 157 questionnaires

Par conséquent, le corps spatial sexué est révélateur d'un rapport à l'école différent selon le sexe. Ce rapport aux notes et aux comportements peut être englobé dans une relation générale à l'école, c'est-à-dire « aimes-tu l'école ? ». Une fois encore, le contraste entre les filles et les garçons est saisissant : 66% des filles aiment l'école contre 40% des garçons. Ce contraste est confirmé par les 23% de garçons qui n'aiment pas du tout l'école contre 5% des filles. Le genre prime sur l'espace car quel que soit le lieu de résidence, les filles préfèrent l'école aux garçons. Notons tout de même la particularité des garçons ruraux pour qui le rejet de l'école est le plus fort car 71% d'entre eux n'aiment pas l'école, ce qui représente 30 points d'écart par rapport aux autres garçons. Ces résultats sont particulièrement probants pour le collège de Trévières où tous les garçons de la classe de 4ème visité ont déclaré ne pas aimer

l'école. Le profil défavorisé de ce collège rural est certainement une variable explicative corrélée à celle de l'espace car l'origine sociale est une variable déterminante pour les garçons : plus de la moitié des garçons issus des classes moyennes et défavorisées n'aiment pas l'école (67% et 56% respectivement) tandis que les garçons favorisés et très favorisés aiment l'école en majorité (71%). Cette variable sociale est à mettre en relation avec la scolarité des parents dont les profils professionnels peuvent indiquer un rapport plus ou moins aisé avec l'école. Les garçons très favorisés sont les seuls sur l'ensemble de l'échantillon des garçons à déclarer beaucoup aimer l'école. Des similarités sont observables avec les filles de même catégorie sociale car 73% des filles favorisées et très favorisées déclarent aimer l'école et 12% des filles très favorisées aiment beaucoup l'école. Cette similarité des taux entre les garçons et les filles issus de catégories favorisées voire très favorisées met en exergue le rôle de la variable sociale chez les garçons dans leur rapport à l'école. Les normes scolaires, la réussite scolaire sont davantage partagées dans cette catégorie de la population. En revanche cette variable sociale joue un moindre rôle pour les filles car 6 filles sur 10 aiment l'école. Ce taux monte à 7 filles favorisées et très favorisées sur 10.

III. Se projeter : une compétence spatiale ? Une mobilité géographique selon le lieu de résidence et l'établissement scolaire.

1. S'orienter après la 3ème : le poids de l'espace dans le choix d'orientation scolaire

Cette reconnaissance des normes scolaires, du rôle intégrateur de l'école pour l'individu dans la société, l'attachement à la réussite scolaire sont autant de composantes qui différencient les adolescent.e.s, l'écart à la moyenne se creuse d'autant plus pour les garçons ruraux. Se pose alors la question des perspectives de mobilité sociale ou géographique. La catégorie sociale est une donnée prépondérante de choix de perspective scolaire au-delà du genre : les jeunes issus de catégories sociales défavorisées souhaitent s'orienter en majorité vers les filières professionnelles ou l'apprentissage tandis que les jeunes favorisés et très favorisés souhaitent s'orienter exclusivement vers le lycée général. Comment mesurer l'effet du lieu de résidence sur les orientations scolaires ? Les adolescent.e.s périurbains sont les plus nombreux à vouloir s'orienter vers une filière générale tandis que les adolescent.e.s ruraux s'orientent en majorité vers une filière professionnelle ou un apprentissage.

Figure 46: Le contexte géographique de résidence, facteur influençant l'orientation scolaire

	lycée général		apprentissage		lycée professionnel		j'hésite		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
rural	18	40,0%	16	35,6%	9	20,0%	2	4,4%	45	100,0%
périurbain	40	63,5%	7	11,1%	13	20,6%	3	4,8%	63	100,0%
urbain	20	55,6%	2	5,6%	9	25,0%	5	13,9%	36	100,0%
Total	**78**	**54,2%**	**25**	**17,4%**	**31**	**21,5%**	**10**	**6,9%**	**144**	

p = **0,4%** ; chi2 = **19,19** ; ddl = **6** (**TS**)

Source : données issues de 157 questionnaires dont 13 non-réponses (8 garçons et 5 filles)
Note de lecture : 40% des élèves habitant les espaces ruraux souhaitent s'orienter vers un lycée général après la 3ème.

Figure 47 : le contexte géographique de résidence et le genre, facteur influençant l'orientation scolaire ?

	lycée général	apprentissage	lycée professionnel	j'hésite	Total
fille rurale	40,7%	40,7%	11,1%	7,4%	100,0%
fille périurbaine	72,7%	6,1%	12,1%	9,1%	100,0%
garçon rural	38,9%	27,8%	33,3%	0,0%	100,0%
garçon périurbain	53,3%	16,7%	30,0%	0,0%	100,0%
garçon urbain	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%	100,0%
fille urbaine	52,4%	9,5%	28,6%	9,5%	100,0%
Total	**54,2%**	**17,4%**	**21,5%**	**6,9%**	

p = **0,6%** ; chi2 = **32,12** ; ddl = **15** (**TS**)

Source : données issues de 157 questionnaires dont 13 non-réponses (8 garçons et 5 filles)
Note de lecture : 40,7% des filles habitant les espaces ruraux souhaitent s'orienter vers un lycée général après la 3ème.

Les ruraux, filles et garçons, sont les moins nombreux à vouloir s'orienter vers une seconde générale. Les filles rurales sont 40,7% à vouloir s'orienter vers un apprentissage et les garçons ruraux vers une voie professionnelle (27,8%). À l'opposé, les filles périurbaines orientent très largement leurs choix scolaires vers la filière générale. Ces choix d'orientation se perçoivent nettement à l'échelle des établissements constituant des profils très contrastés selon les collèges.

Figure 48 : L'établissement scolaire, facteur influençant l'orientation scolaire

	lycée général		apprentissage		lycée professionnel		j'hésite		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Périers	**6**	**33,3%**	**8**	**44,4%**	**4**	**22,2%**	**0**	**0,0%**	**18**	**100,0%**
Pasteur à St Lô	**14**	**60,9%**	**0**	**0,0%**	**5**	**21,7%**	**4**	**17,4%**	**23**	**100,0%**
Hastings	**20**	**71,4%**	**2**	**7,1%**	**6**	**21,4%**	**0**	**0,0%**	**28**	**100,0%**
Blainville sur orne	**11**	**47,8%**	**5**	**21,7%**	**5**	**21,7%**	**2**	**8,7%**	**23**	**100,0%**
Trévières	**10**	**55,6%**	**5**	**27,8%**	**3**	**16,7%**	**0**	**0,0%**	**18**	**100,0%**
Lechanteur à Caen	**9**	**81,8%**	**0**	**0,0%**	**1**	**9,1%**	**1**	**9,1%**	**11**	**100,0%**
Letot	**8**	**34,8%**	**5**	**21,7%**	**7**	**30,4%**	**3**	**13,0%**	**23**	**100,0%**
Total	**78**	**54,2%**	**25**	**17,4%**	**31**	**21,5%**	**10**	**6,9%**	**144**	

p = **1,1%** ; chi2 = **34,63** ; ddl = **18** (**S**)

Source : données issues de 157 questionnaires dont 13 non-réponses (8 garçons et 5 filles)
Note de lecture : 44% des élèves de Périers souhaitent s'orienter vers un apprentissage après la 3ème

Les élèves des collèges de Trévières et de Périers sont ceux qui s'orientent le plus vers l'apprentissage (44% et 27%), ce qui contraste fortement avec les élèves des collèges urbains (Lechanteur, Hastings, Pasteur) qu sont une majorité à vouloir s'orienter vers une seconde générale. D'où provient ce manque d'ambition scolaire chez les jeunes ruraux ? Dans quelle mesure la combinaison de la variable sociale, de choix familiaux et de l'éloignement aux ressources territoriales distingue-t-elle autant les jeunes périurbains des jeunes ruraux ? Les enjeux de ces questions sont tels pour la région Normandie que le CARDIE[172] lance un Groupe de Recherche Développement (GRD) « Ruralité – Ambition scolaire » sur trois ans (2018-2021) afin de comprendre pourquoi les indicateurs sont défavorables pour les adolescent.e.s des espaces ruraux, cumulés à une faible ambition scolaire dans ces espaces où la part des 15-24 ans non-diplômés non-scolarisés est élevée.

Le lieu de résidence est corrélé aux espaces désirés car les adolescent.e.s ruraux sont les plus nombreux à vouloir exercer un emploi à la campagne tandis que les urbain.e.s et les périurbain.e.s souhaitent travailler dans une grande ville. Plus les adolescent.e.s vivant dans des espaces éloignés des pôles urbains, plus ils et elles désirent exercer un métier à la campagne. Cette graduation s'observe chez les jeunes vivant dans des espaces périrubains : les taux de réponses d'exercer dans une grand ville sont plus élevés chez les jeunes vivant dans des espaces périurbains denses parmi l'ensemble des jeunes périurbain.e.s. Ces jeunes sont ceux qui vivent en proximité de la ville de Caen. Ajouter la variable sociale au lieu de résidence permet de distinguer des projets différents chez les garçons selon la catégorie sociale : plus les garçons vivent dans un foyer favorisé et urbain, plus ils se projettent de s'éloigner de leur lieu de résidence.

[172] CARDIE, Centre Académique de Recherche-Développement d'Innovation Expérimentation.

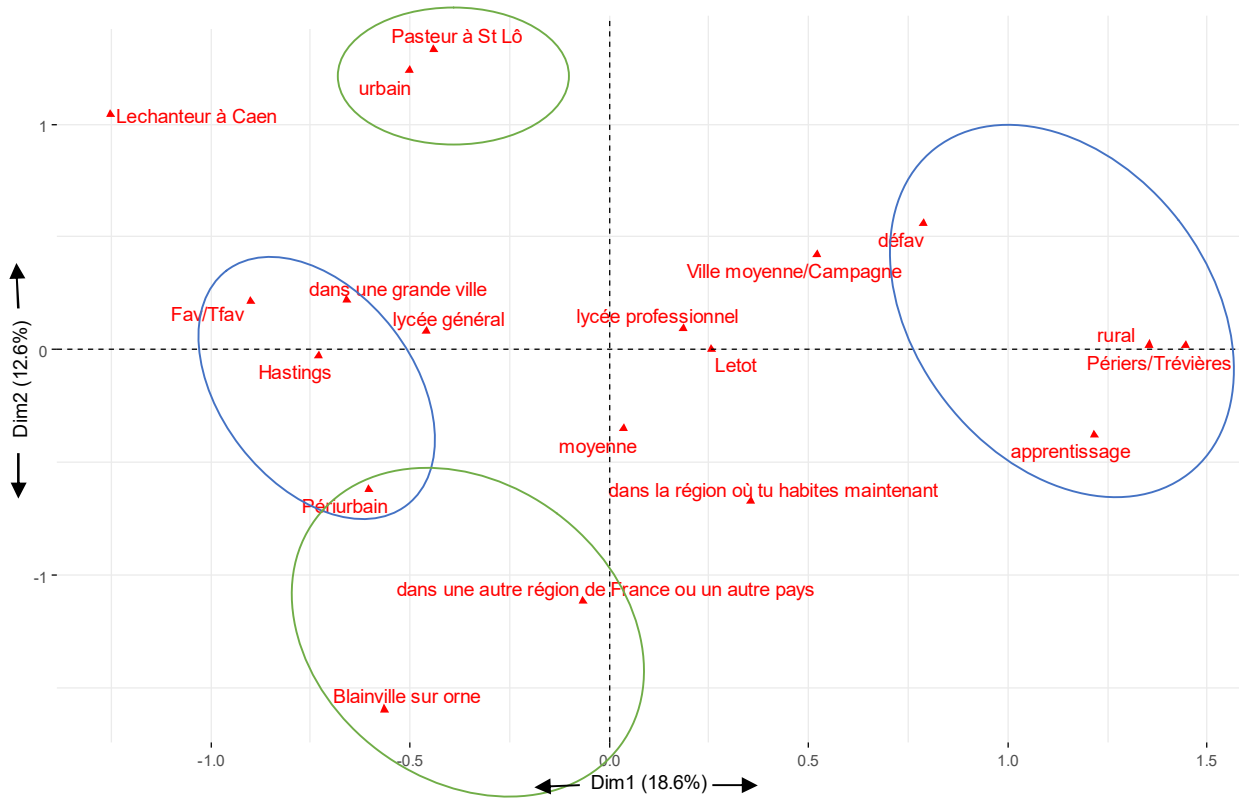
2. Les effets de lieu dans les orientations scolaires : le couple lieu de scolarisation/lieu de résidence

Comment mesurer les effets de combinaison du genre et du lieu de résidence sur les orientations scolaires ? Ayant à la fois des données quantitatives et des données qualitatives à traiter, l'analyse des correspondances multiples permet de dégager des variables structurantes à notre objet de recherche. L'ACM est donc un outil de compression et de synthèse d'informations utilisé dans le cadre de ce chapitre sur les orientations scolaires. Cet outil permet de dégager les variables structurantes concernant l'orientation scolaire : quelles sont les relations de variables qui donnent le plus d'informations ?

Pour cela, cinq variables ont été identifiées précédemment comme étant potentiellement des axes structurant les choix d'orientation : le sexe, l'aire de résidence (urbain, périurbain, rural), l'établissement de scolarité, la catégorie sociale de la mère, le lieu souhaité pour le futur métier, l'orientation scolaire après la 3ème, le rapport affectif à l'école (aimer ou ne pas aimer l'école). Ces variables ont été activées dans l'ACM soit 25 modalités de réponses (cf. annexe 22).

Figure 49 : ACM-Graphique 1

Graphique 1 : Les variables (Axe 1 et Axe 2)



Sources : données issues de 157 questionnaires. Logiciel R-Studio. Réalisation : A. Niare, ingénieur statisticien, PUDC, Université de Caen

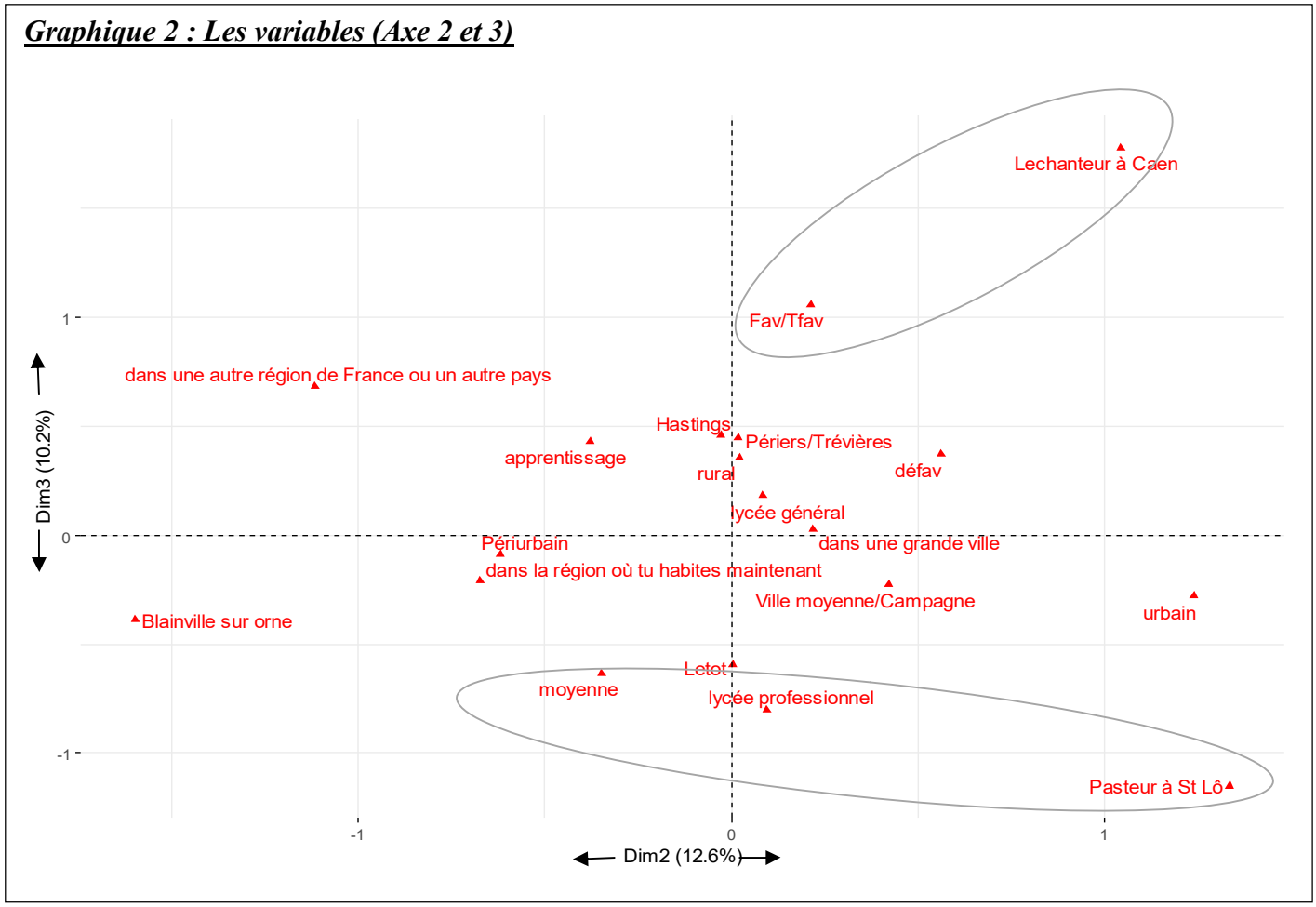
La catégorie spatiale (urbain, rural, périurbain) et l'établissement scolaire sont les variables les plus structurantes. Les contributions des variables pour ces deux graphiques nous indiquent les pourcentages d'inertie, c'est-à-dire les éléments qui contribuent le plus à la formation de l'axe (dim1, dim2, dim3) et qui donnent le plus d'informations sur le sujet. Ainsi en annexe 22, il est indiqué, pour l'axe 1 du graphique 3, que les espaces ruraux, les collèges de Périers et de Trévières sont des variables structurantes avec 20,9% et 19,4% d'inertie. Concernant l'axe 2, l'espace urbain et le collège de Blainville sont les éléments plus structurants (20,1% et 22,8% d'inertie). Enfin, l'axe 3 oppose des établissements scolaires combinés à des variables sociales.

L'Axe 1 du graphique 1 oppose nettement le **rural à l'urbain/périurbain**, en particulier les adolescent.e.s des espaces ruraux, de mère défavorisée, scolarisés dans les collèges de Périers ou de Trévières et qui souhaiteraient faire de l'apprentissage après la 3ème, par opposition aux élèves périurbains de mère favorisée ou très favorisée, qui souhaiteraient exercer leur futur métier dans une grande ville.

L'Axe 2 du graphique 1 met en opposition les adolescent.e.s de milieu urbain comme Saint Lô, préfecture de la Manche, et Caen au regard du milieu périurbain et les adolescent.e.s habitant dans une zone périurbaine et scolarisés à Blainville-sur-Orne. Les premiers souhaitent plutôt travailler dans une grande ville, alors que les vœux des seconds sont plus partagés sur le fait d'exercer dans une région ou non.

L'Axe 3 du graphique 2 (ci-dessous) est moins éclairant. Il oppose les élèves du collège Pasteur de Saint Lô associés auc PCS moyennes aux élèves du collège Lechanteur à Caen associés aux PCS favorisées et très favorisées. Les vœux d'orientation et de lieux de travail ne semblent pas très discriminants. On peut se demander si un effet propre de l'établissement n'expliquerait pas cette opposition.

Figure 50 : ACM-Graphique 2



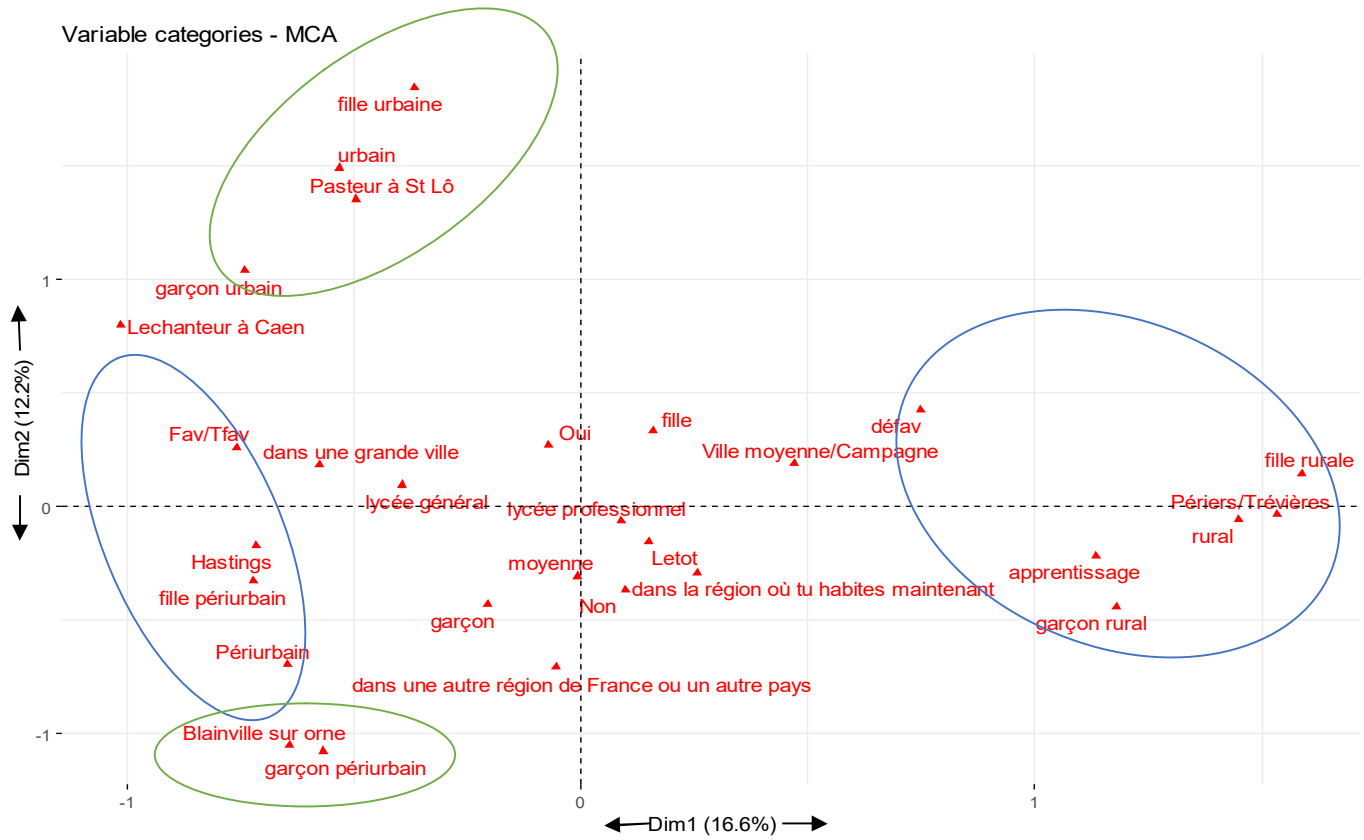
Sources : données issues de 157 questionnaires. Logiciel R-Studio. Réalisation : A. Niare, ingénieur statisticien, PUDC, Université de Caen

Afin de lever cette incertitude et de tester l'effet de genre, trois autres varibales ont été ajoutées : le sexe, mais aussi une varibale combinant le sexe et le lieu de résidence en six mdalités (fille en milieu urabin, garçon en milieu urabin, fille en milieu rural, etc.) et enfin une variable de rapport affectif déclaré à l'égard de l'école (aimer ou ne pas aimer l'école), soit un total de 31 modalités de réponse.

Pour ces deux graphiques, les contributions de variables nous rensiegnent sur les pourcentages d'inertie, c'est-à-dire les éléments qui contribuent le plus à la formation de l'axe (dim1, dim2, dim3) et qui donnent des informations sur le sujet. Ainsi, concernant ces deux premiers graphiques, l'espace rural et les collèges de Périers et de Trévières sont des variables structurantes avec 17,7% et 16,2% d'inertie. L'axe 2 est structuré par l'espace urbain (20%) et les filles urbaines (17,1%) tandis que l'axe 3 est structuré par le genre (fille périurbain/garçon).

Figure 51 : ACM-Graphique 3

Graphique 3 : Les variables (Axe 1 et Axe 2)



Sources : données issues de 157 questionnaires. Logiciel R-Studio. Réalisation : A. Niare, ingénieur statisticien, PUDC, Université de Caen.

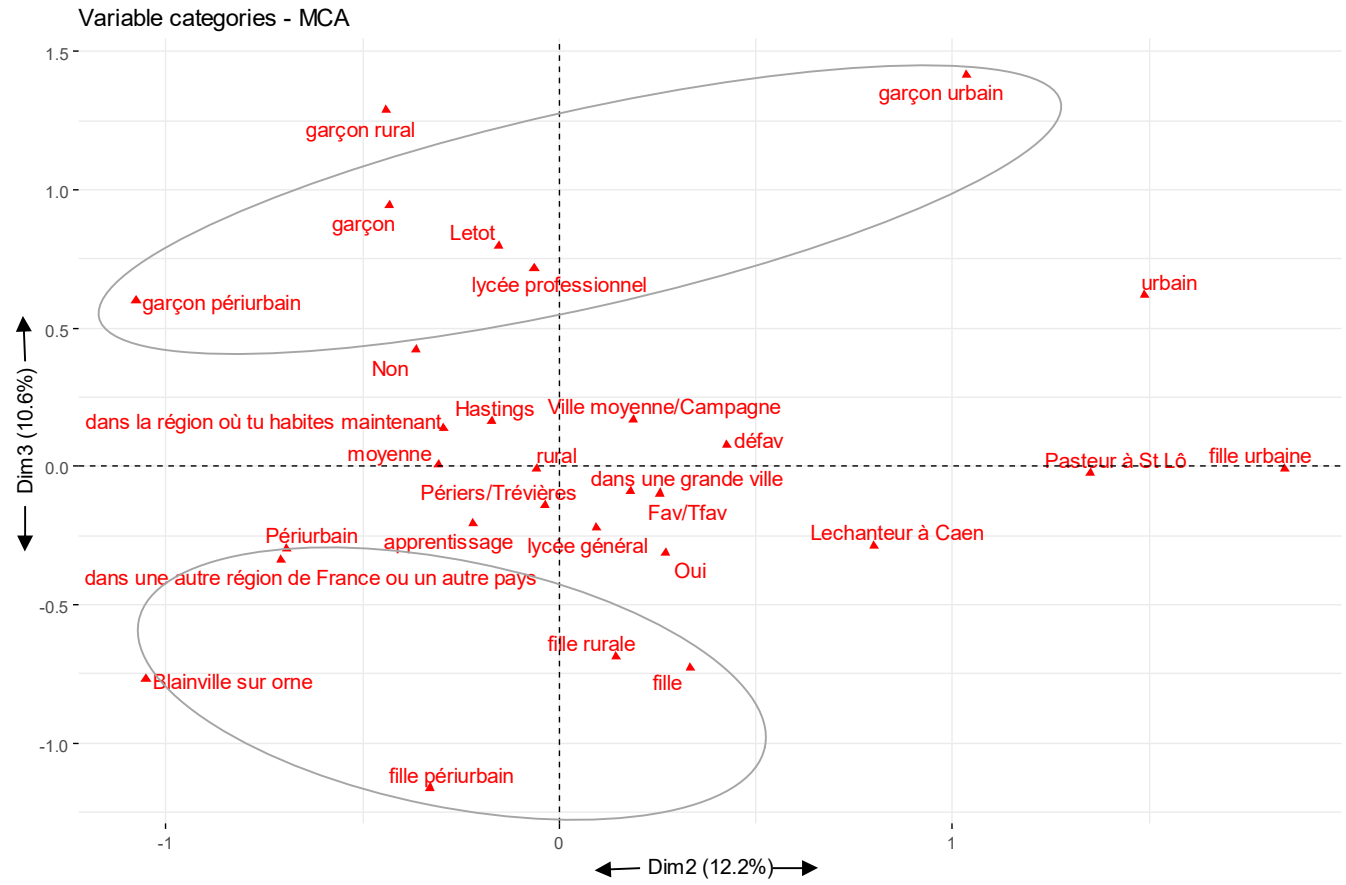
L'Axe 1 (graphique 3) met en opposition deux profils d'élèves cohérents avec l'analyse précédente. Les élèves en milieu rural, en particulier les filles rurales, issus de mère défavorisée, et scolarisés dans les établissements de Périers et de Trévières qui souhaiteraient faire de l'apprentissage après la 3ème s'opposent aux filles en milieu périurbain de mère favorisée et très favorisée, scolarisées notamment au collège Hastings de Caen. Se dégage une nette tendance chez les filles rurales et scolarisées en collège rural pour les vœux d'orientation vers l'apprentissage, ce qui s'oppose fortement aux profils des élèves du collège Hastings plutôt associés à des vœux d'orientation vers le lycée général et technologique. Les filles se trouvant des deux côtés de l'axe, on ne peut conclure à un effet propre du genre, indépendamment des autres variables.

L'Axe 2 (graphique 3) met en opposition les élèves urbains scolarisés notamment au collège Pasteur de St Lô aux élèves périurbains du collège de Blainville-sur-Orne. S'oppose alors la

petite ville et la couronne périurbaine de Caen. La variable genre ne semble pas non plus, à elle seule, structurer les choix des élèves sur cet axe. Il est donc nécessaire d'approfondir l'analyse en projetant l'axe suivant.

Figure 52 : ACM-Graphique 4

Graphique 4 : Les variables (Axe 2 et 3)



Sources : données issues de 157 questionnaires. Logiciel R-Studio. Réalisation : A. Niare, ingénieur statisticien, PUDC, Université de Caen

L'Axe 3 (graphique 4) ci-dessus apporte en effet un éclairage nouveau puisqu'il est clairement structuré par le genre. En mobilisant les variables associant le sexe et le lieu de résidence, il apparaît que les garçons de milieu urbain mais aussi de milieu rural s'opposent le plus aux filles de milieu périurbain et ensuite de milieu rural. Les premiers sont associés étroitement au souhait de poursuivre dans un lycée professionnel après la 3ème alors que les filles se partagent le souhait de poursuivre en apprentissage ou en lycée général et technologique. Les premiers semblent demeurer dans la région où ils habitent maintenant alors que les secondes sont plus mobiles, envisageant de changer de région, voire de pays.

En résumé, le couple lieu de scolarité et lieu de résidence réunit deux variables très structurantes quant au choix d'orientation scolaire et de projection dans l'avenir. Les graphiques opposent des établissements dont le contexte géographique de l'aire de sectorisation et les profils sociaux sont clairement identifiés : les collèges de Périers et de Trévières concentrent des profils d'élèves ruraux de mères plutôt défavorisées tandis que le collège Pasteur concentre une population davantage urbaine ; les collèges de Caen (Lechanteur et Hastings) concentrent une population périurbaine favorisée et très favorisée. Ainsi, vivre dans l'aire urbaine de Caen avec une mère favorisée ou très favorisée ne présente pas les mêmes perspectives scolaires que de vivre dans une petite ville (Bayeux), avec des mères de classes moyenne. Ces jeunes ont tendance à s'orienter vers les lycées professionnels (graphique 4). Enfin, les adolescent.e.s des espaces ruraux dont la mère est défavorisée s'orientent davantage vers l'apprentissage (graphique 3), en vue généralement de rester à proximité immédiate de l'environnement familial. Ces perspectives scolaires des ruraux.ales issus des catégories sociales défavorisées s'opposent nettement aux élèves de l'aire urbaine de Caen (collège d'Hastings ou de Blainville-sur-Orne) qui projettent leur futur métier soit dans une grande ville soit dans une autre région ou un autre pays.

L'introduction de la variable de genre supplante le probable effet établissement et entre en 3^{e} rang après l'opposition rural/non rural et urbain/périurbain. Le graphique 2 est celui qui met le plus en avant la variable genre en opposant les filles du collège de Blainville/Orne aux garçons périurbains et urbains du collège Letot concernant les projections en termes d'orientation scolaire et de lieux futurs pour exercer son métier. Cependant, cette variable genre ne peut être isolée du couple établissement scolaire / lieu de résidence. Par conséquent, ces ACM dégagent d'abord des effets de lieu, plus spécifiquement le couple lieu de scolarisation/lieu de résidence, qui peuvent être combinés à d'autres variables structurantes dont la variable sociale concernant les choix d'orientation scolaire et de projection dans l'avenir. Le genre, non négligeable, demeure une variable secondaire (cf. filles périurbaines de l'aire urbaine de Caen).

Conclusion

Le collège est un lieu segmenté d'expériences spatiales sexuées. La spatialisation de la virilité distribue la cour de récréation en créant des micro-territoires hyper-sexués qui peuvent être toutefois bousculés par des initiatives d'acteur.e.s scolaires. Par conséquent, la vie des groupes est lisible dans l'espace : discuter, papoter, marcher, faire des tours sont les principales activités décrites par les filles tandis que les garçons vont davantage investir les espaces sportifs. Cependant, il ne faudrait pas oublier les « garçons des recoins » qui ne participent aux jeux sportifs, ni les filles qui souhaiteraient faire leur place dans ces espaces collectifs masculins. L'âge social est également un facteur d'appropriation des territoires : faire sa place c'est se l'approprier dans le temps, avec l'acquisition graduelle d'expérience des lieux. Cette attribution des places s'observe également en classe où l'appropriation masculine de l'espace est d'abord sonore dans des stratégies de « parade sexuée » (Ayral, 2011). Cependant, quant aux choix d'orientation scolaire, nous observons que le couple lieu de scolarité et lieu de résidence sont des variables structurantes des perspectives d'avenir. Le contexte géographique doublé de la variable sociale fait apparaître des profils types d'élèves qui s'orienterait soit vers des filières d'études professionnelles (ruraux.ales défavorisé.e.s), soit des filières d'études générales (urbain.e.s de classe moyenne ou favorisé.e.s).

PARTIE IV

PARTIE IV – Construire ou subir son espace de vie à l'adolescence ? Des expériences spatiales marquées par l'espace et le genre

Introduction

Le collège est un lieu de socialisation majeur des adolescent.e.s dont les interactions sociales s'emboîtent aux pratiques spatiales. D'autres lieux constituent les espaces du quotidiens des adolescent.e.s : les lieux de loisirs encadrés et les lieux de pratiques de temps libre. Tout d'abord, nous observons des disparités spatiales d'activités hors temps scolaire. Les activités sont sexuées, les filles sont moins nombreuses à pratiquer une activité sportive, les garçons sont plus nombreux à pratiquer un sport collectif. Ces différences de pratiques sportives iduisent des différentiels de mobilités entre les jeunes. Les mobilités façonnent les espaces du quotidien des collégien.ne.s, que ce soit pour les trajets école/domicile (chapitre 1) ou pour les temps libres (chapitre 3). Étudier les pratiques de temps libre permet d'aborder les pratiques spatiales des adolescent.e.s dans le cadre familial, en majorité, et en sortie entre pairs (chapitre 3). De manière générale, les adolescent.e.s partagent du temps libre avec leurs parents. Par conséquent, bien que les préférences de loisirs soient sex-typées, les effets de lieu combinés aux trajectoires familiales (disponibilité des parents, PCS, habitus familiaux) jouent sur la capacité des adolescent.e.s à pouvoir pratiquer des temps de loisirs entre pairs. Ces effets de lieu ne sont pas uniquement au regard du lieu du domicile mais du contexte spatial de résidence dont l'accessibilité et les offres proposées constituent des facteurs discriminants de sortie entre pairs (chapitre 4). Nous pouvons alors nous interroger sur l'expérience des adolescent.e.s avec leur espace : la distance métrique joue-t-elle un rôle dans l'expérience des lieux au sein de leur territoire du quotidien ? Les adolescent.e.s déploient des compétences spatiales qui leur permettent de jouer avec les ressources territoriales, les interconnaissances et de mettre en place des stratégies pour maîtriser leur espace de manière autonome. Ne s'agit-il pas alors de mener des stratégies spatiales qui en retour confortent, modifient les expériences et donc qui mettent en jeu l'identité spatiale même de l'adolescent.e ? Le capital spatial des adolescent.e.s est en construction, renouvelé en permanence selon des temporalités différentes (temps social, temps familial, temps personnel), demandant une maîtrise de l'espace-temps dont le genre est un facteur discriminant. En conséquence, nous proposons un typologie de cinq profils adolescents où la prise d'autonomie spatiale, élément fondamental de définition de l'âge adolescent, est confrontée aux modes de mobilité et au genre. Se dégagent alors tout d'abord, des types de jeunes dont la mobilité est plurielle combinée à une autonomie établie ; des jeunes, certes mobiles et bénéficiant d'une ouverture territoriale, mais dépendants de l'emboîtement des temporalités familiales ; des adolescent.e.s pour qui l'âge de 13-14 ans est synonyme d'ouverture des champs des possibles avec les premières expériences spatiales autonomes ; des sédentaires pour qui les mobilités se restreignent aux lieux fonctionnels et la sociabilité entre pairs est inexistante en dehors du temps scolaires ; enfin des captifs pour qui l'isolement spatial est synonyme d'isolement social.

Chapitre 1 : Des trajets ordinaires : se rendre à l'école, premier facteur de différenciation spatiale.

Nous avons étudié précédemment les contextes géographiques des lieux de résidence et des lieux de scolarisation des jeunes enquêté.e.s nous permettant ainsi d'observer les différences d'espace du quotiden des adolescent.e.s. Le deuxième lieu d'ancrage spatial de l'identité adolescente est l'école. Les formes de mobilité et les modes de transport pour se rendre au collège participent alors à la construction d'un territoire à l'échelle de vie d'un adolescent.e. Commencer par les déplacements contraints pour se rendre au collège nous offre une représentation de la zone de l'espace de vie scolaire, de la distance métrique à parcourir et des contraintes de mobilités. En quoi ce mode de transport spécifique à chaque établissement est-il constitutif de l'identité spatiale des élèves et participe-t-il à un ancrage territorial spécifique des élèves selon leur lieu de scolarisation ? Les modes de transport sont des actes spatialisés qui supposent des stratégies de mobilité dont le contexte géographique et le genre, dans une moindre mesure, sont des variables structurantes.

I. Des formes variées de mobilité domicile-école

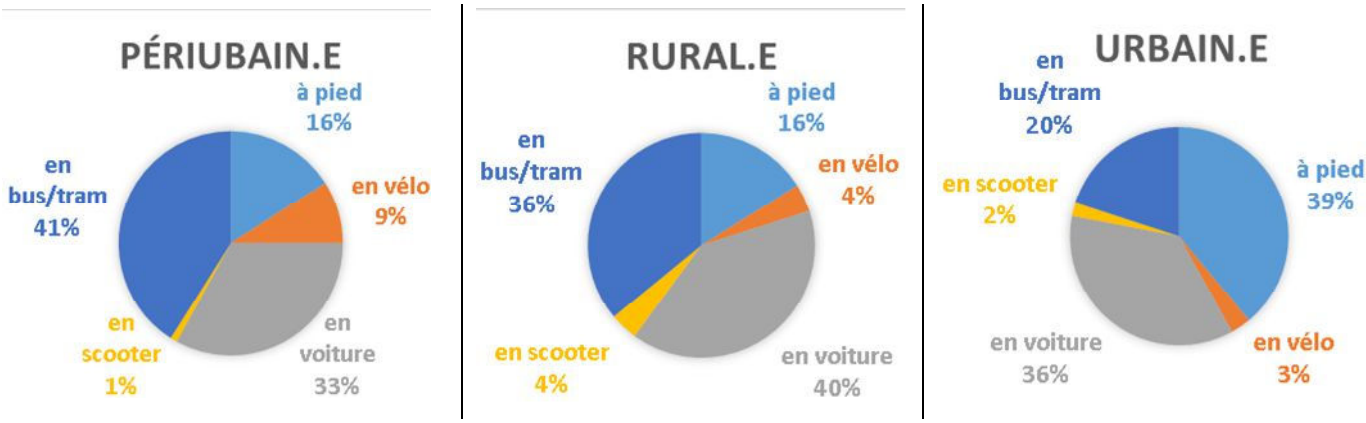
Tout d'abord, la majorité des collégien.ne.s n'est pas autonome en termes de mobilité : 70% utilisent soit le bus/tram (bus scolaire en grande majorité) soit la voiture. Plus particulièrement, le transport individuel prime pour l'ensemble des collégien.ne.s, la voiture étant le premier mode de transport utilisé (38%) suivi du bus (bus de ville ou ramassage scolaire). Sur l'ensemble des élèves utilisant un transport collectif, 97% prennent le bus scolaire pour se rendre au collège, seuls quatre élèves du collège Lechanteur de Caen utilisent le tram, combiné au bus de ville et au bus scolaire (deux élèves résidant à Épron, un élève de Cambes-en-plaine, une élève habitant à Hérouville-Saint-Clair). Le vélo et le scooter sont des modes de transport peu utilisés. Cependant, la plupart des élèves combine plusieurs modes de transport (voiture et bus solaire pour la majorité).

Figure 53 : Mode de transport pour se rendre à l'école

Note de lecture : question 19 de l'enquête quantitative - 157 réponses

Ensuite, des formes de mobilités spécifiques se dégagent. Combiner la catégorie spatiale de résidence (urbain, rural, périurbain) et le mode de transport permet d'observer que la mobilité est fortement liée au contexte géographique de résidence et à l'aire de sectorisation des collèges.

Figure 54 : Mode de transport selon la catégorie spatiale de résidence



p = **0,6%** ; chi2 = **21,33** ; ddl = **8** (**TS**)

Le premier mode de transport diffère selon le lieu de résidence : à pied pour les urbain.e.s (39%), en voiture pour les ruraux.ales (40%), et en bus/tram pour les périurbain.e.s (41%). Néanmoins, la voiture reste le deuxième mode de transport pour les urbain.e.s et les périurbain.e.s. Enfin, les élèves périurbains sont plus nombreux à utiliser le vélo pour se rendre au collège, en particulier les garçons. Une échelle d'analyse plus fine fait apparaître des différences de mobilité selon le contexte géographique des lieux de résidence. Pour cela, nous avons dissocié tout d'abord les jeunes vivant dans des espaces périurbains denses – de 200 à 300 hab/km² – correspondant principalement aux zones de résidence à proximité immédiate de la ville de Caen (Saint-Germain-la-Blanche-Herbe, Épron, Carpiquet, Mathieu,

Authie), et, les jeunes des espaces périurbains peu denses – de 90 à 200 hab/km² – des aires urbaines de Bayeux, de Saint Lô et des communes périurbaines à 10 km environ du collège à l'ouest de l'aire urbaine de Caen (Cheux, Rots, Lasson). Puis, les adolescent.e.s des espaces ruraux ont été répartis en deux catégories d'espace selon le zonage en aire urbaine de l'Insee : les espaces ruraux et les communes isolées hors influence des pôles (6 adolescent.e.s).

Figure 55 : Mode de transport pour se rendre au collège
(espace périurbain dense/peu dense, espace rural/commune isolée hors influence des pôles)

	à pied	en vélo	en voiture	en scooter	en bus/tram	Total
commune isolée hors influence des pôles	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	62,5%	100,0%
rural	15,6%	4,7%	43,8%	3,1%	32,8%	100,0%
périurbain peu dense	0,0%	11,5%	34,6%	3,8%	50,0%	100,0%
périurbain dense	22,6%	8,1%	32,3%	0,0%	37,1%	100,0%
urbain	39,1%	3,1%	35,9%	1,6%	20,3%	100,0%
Total	**21,9%**	**5,8%**	**36,6%**	**2,2%**	**33,5%**	

p = **0,3%** ; chi2 = **35,71** ; ddl = **16** (**TS**)

En ce qui concerne les adolescent.e.s des espaces périurbains, la proximité à l'établissement scolaire induit une différence de mobilité : les élèves habitant dans des espaces densément peuplés sont 23% à se rendre au collège en vélo tandis qu'aucun jeune des espaces peu densément peuplés utilise ce mode de transport. En revanche, la moitié de ces jeunes utilise le bus (uniquement scolaire). Cela correspond concrètement au périurbain peu dense de l'aire urbaine de Bayeux et de l'agglomération caennaise dont la sectorisation élargie des collèges contraint les jeunes périurbain.e.s à utiliser les bus scolaires. En effet, l'aire de recrutement du collège de Bayeux comprend 25 communes, soit un rayon de 20 km environ, avec des temps de parcours de 15 mn (d'Arromanches-les-Bains au Nord à Noron-la-Poterie au sud), et, le collège Hastings, situé en centre-ville de Caen, comprend six communes (Rots, Authie, Carpiquet, Caen, Saint-Germain-la-Blanche-Herbe, Cheux) dont Cheux, commune la plus éloignée, à 12km, soit 15 mn en voiture environ du collège. Ces contraintes spatiales les opposent aux jeunes périurbain.e.s denses pour qui la proximité à l'établissement scolaire facilite la mobilité. Par exemple, la sectorisation du collège de Blainville/Orne, avec trois communes de secteur (Blainville/Orne, Bénouville, Saint-Aubin-d'Arquenay), assure une certaine proximité avec une distance maximale de 6 km et un temps de parcours de moins de 10 mn en voiture : sur 26 collégien.ne.s de Blainville/Orne, 14 s'y rendent à pied alors que sur 28 élèves de 4ème du collège Hastings, 22 prennent le bus (scolaire principalement). Il en est de même pour le collège Lechanteur, avec cinq communes dans son secteur, la commune de Mathieu étant la plus éloignée de 8 km et 10 mn de transport. Concernant le collège d'Hastings de Caen, 63% des élèves utilisent le bus pour se rendre au collège, ils ont le plus faible taux d'utilisation de la voiture (23%). Est-ce lié à la difficulté d'accéder et de stationner autour du collège ? Car l'accessibilité est difficile du fait de l'étroite allée qui dessert le collège dans un environnement pavillonnaire densément peuplé. Devons-nous également opposer les bus scolaires organisés par la région qui assure les navettes en autocar entre les communes de secteur et le collège, et, les bus de ville/tram de l'intercommunalité de Caen-la-

mer dont les réseaux maillent davantage les espaces urbains et périurbains avec une fréquence régulière des liaisons qui permet une fluidité des transports pour les jeunes qui en bénéficient.

Cette relation est encore plus significative en regroupant les collèges présentant le même profil d'élèves. Pour approfondir ces différences de modes de mobilité entre collégien.ne.s selon l'aire géographique de résidence, le tableau ci-dessous permet d'analyser les modes de transport en fonction du collège. Nous observons une relation très significative entre la mobilité des élèves et l'aire de sectorisation du collège.

Figure 56 : Mode de transport selon les établissements scolaires

	en voiture	en bus/ tram	à pied	en vélo	en scooter	Total
Letot	45,0%	22,5%	17,5%	12,5%	2,5%	100,0%
Pasteur à St Lô	41,0%	23,1%	28,2%	5,1%	2,6%	100,0%
Blainville sur orne	36,8%	15,8%	36,8%	10,5%	0,0%	100,0%
Hastings	22,9%	62,9%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Périers	38,7%	41,9%	9,7%	6,5%	3,2%	100,0%
Trévières	42,9%	32,1%	17,9%	0,0%	7,1%	100,0%
Lechanteur à Caen	15,4%	53,8%	30,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	**36,6%**	**33,5%**	**21,9%**	**5,8%**	**2,2%**	

p = **0,6%** ; chi2 = **45,07** ; ddl = **24** (**TS**)

	en voiture	en bus/ tram	à pied	en vélo	en scooter	Total
"collèges urbains"	35,6%	24,4%	32,2%	6,7%	1,1%	100,0%
"collèges ruraux"	40,7%	37,3%	13,6%	3,4%	5,1%	100,0%
Letot	45,0%	22,5%	17,5%	12,5%	2,5%	100,0%
Hastings	22,9%	62,9%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	**36,6%**	**33,5%**	**21,9%**	**5,8%**	**2,2%**	

p = **0,1%** ; chi2 = **32,61** ; ddl = **12** (**TS**)

Associer les collèges sous le vocable urbain / rural présente un double intérêt. Tout d'abord, nous avons regroupé les collèges de Saint Lô et de Blainville/Orne sous le vocable « collèges urbains » parce qu'ils partagent la même particularité de carte scolaire qui est à majorité urbaine ; en revanche ceux de Trévières et de Périers sont appelés « collèges ruraux » puisque leurs aires de recrutement sont à majorité rurale. Nous n'avons pas pu caractériser le collège de Bayeux (grande mixité spatiale de la carte scolaire) ni le collège Hastings de Caen qui a autant d'élèves urbains que périurbains (dense/ peu dense). Ensuite, nous constatons que la voiture est le premier mode transport que ce soit un collège rural ou un collège urbain. Cela confirme l'utilisation des véhicules individuels comme premier mode de transport des collégien.ne.s, contrairement au vélo qui est faiblement utilisé de manière générale. La différence notable est le deuxième mode de transport des collèges : la marche (32%) pour les

collèges dont le secteur de recrutement est davantage urbain ; le bus (ramassage scolaire) pour les collèges ayant une aire géographique de recrutement rurale.

Ces formes de mobilité font partie des caractéristiques spatiales propres à chaque établissement, ce qui façonne les territoires de vie de ces jeunes collégien.ne.s. Nous pouvons alors nous interroger sur l'expérience des élèves avec leur espace : la distance métrique joue-t-elle un rôle dans l'expérience des lieux au sein de leur territoire du quotidien ? Dans quelle mesure les mobilités contraintes façonnent-elles la perception qu'ils ou elles ont de leur territoire du quotidien? En quoi cette distance à parcourir, le mode de transport utilisé, le temps passé dans les transports, la configuration géographique des lieux sont-ils constitutifs d'un capital spatial permettant aux adolescent.e.s d'accéder à une certaine autonomie spatiale ?

II. Se rendre à l'école, entre effets de lieu et dépendance à l'adulte

1. Se rendre à l'école, des stratégies spatiales d'abord familiales

Cette mobilité motorisée pour 70% des élèves s'explique par plusieurs facteurs plus ou moins conjugués. D'une part, des facteurs liées aux trajectoires familiales : l'imbrication des rythmes individuels, scolaires et professionnels au sein des familles (le rythme de l'école peut correspondre à celui du travail des parents) ; la volonté des parents de sécuriser le trajet de leurs enfants (sentiment partagé ou non par les jeunes) ; le taux de motorisation des parents. Nous pouvons souligner le choix résidentiel des parents guidé par la présence des lignes de transport dont le réflexe est d'être à moins de 20-30 minutes de temps d'accès à l'établissement scolaire. D'autre part, les modes de déplacement s'expliquent par les contextes géographiques des espaces de vie, c'est-à-dire la distance à parcourir pour se rendre à l'établissement scolaire et les offres de transport à la disposition des collégien.ne.s. L'aire de sectorisation du collège conditionne les modes de transport du fait de la proximité ou non du lieu de résidence à l'établissement de rattachement. Enfin, les politiques publiques communales et intercommunales d'offre de transport sont guidées par des critères de rentabilité et de densité de population. Ainsi, les jeunes urbain.e.s bénéficient d'un grand panel de modes de transport grâce à la diversité de l'offre de transport en milieu urbain : bus de ville, tram (pour la ville de Caen et la couronne périurbaine immédiate), bus scolaire et modes de transport individuel (à pied, en vélo, en voiture). *A contrario*, la contrainte de la distance pour se rendre au collège en particulier pour les ruraux.ales restreint les formes de mobilité de ces jeunes pour qui le bus scolaire et/ou la voiture sont les principaux modes de transport. Les mobilités des adolescent.e.s sont donc dépendantes de choix parentaux et des politiques publiques d'aménagement du territoire.

Cette dépendance vis-à-vis des adultes pour se rendre au collège incite les collégien.ne.s à participer aux stratégies familiales pour s'adapter simultanément aux temporalités de chaque membre de la famille, aux emplois des parents, au temps scolaire et à ceux des activités extra-scolaires. Les récits des collégien.ne.s et les détails minutieux que nous avons pu relever, révèlent à quel point ces moments de mobilité, en termes d'espace-temps, sont complexes et déterminants pour synchroniser les temps multiples de l'organisation familiale. À chaque entretien, la multiplicité des facteurs de contrainte est énumérée parce que les individus tributaires de la mobilité motorisée au sein d'une même famille doivent prendre en compte non seulement l'emboîtement des contraintes des emplois du temps de chacun mais également les distances métriques, les arrêts ponctuels sur le trajet domicile-école(s), les activités extra-scolaires. Lors de notre entretien avec Marie[173], jeune fille périurbaine scolarisée au collège de Letot, cette dernière a dû réitérer ses explications pour que nous puissions en saisir l'organisation : à Nonant, village périurbain peu dense à proximité de Bayeux, s'est organisé un covoiturage à plusieurs familles pour emmener les collégien.ne.s à leur établissement. Ainsi, le lundi, mardi, mercredi, la maman de Marie passent prendre trois élèves (6ème, 5ème, 4ème) à 7h30 tandis que le jeudi et le vendredi, deux pères d'élèves de 3ème se relaient pour emmener cinq jeunes au collège. Pour les trajets de retour, le lundi et le jeudi, la mère de l'élève de 4ème se charge de ramener les jeunes à leur domicile respectif, le mardi la mère de l'élève de 5ème alterne avec le papa de Marie. Enfin, le vendredi soir, la professeure de français qui habite Nonant covoiture tous ces jeunes. Seul le mercredi est exempt de covoiturage. La raison qui est invoquée par Marie est le gain de temps par rapport au bus scolaire et, dans un autre entretien, Fleur nous apprend que « *tous les gens de Nonant qui vont au collège font du covoiturage*[174] ».

Par conséquent, ces modes de transport incitent les collégien.ne.s et leurs familles à adopter des stratégies spécifiques à l'aire géographique du collège. Par stratégie spatiale, la famille et l'adolescent.e ont pour objectif d'adapter les modes de transport à disposition afin de combiner les contraintes spatio-temporelles de chacun des membres de la famille. Cependant, combiner des modes de transport (collectif/individuel) permet-il aux collégien.ne.s d'être autonomes dans leur mobilité ? D'où l'emploi du terme de stratégie spatiale telle que l'entend Lévy : ne s'agit-il pas de mener des stratégies spatiales qui en retour confortent, modifient les expériences spatiales et donc qui mettent en jeu l'identité spatiale même de l'adolescent.e ? Dans les entretiens, les élèves du collège Hastings étaient les seuls avec ceux du collège Lechanteur à connaître parfaitement les lignes de bus Twisto ainsi que leurs horaires, cartographiant ainsi verbalement leur parcours en fonction des horaires de fin de classe. Cette capacité à optimiser le temps, limiter l'attente, prendre le « *même bus de 16h18 après la récré pour rentrer avec A. parce qu'elle prend la même ligne que moi le vendredi soir* » démontrent les stratégies spatiales et temporelles que les élèves développent dans leurs mobilités individuelles, en dehors de l'aide parentale. Ces formes d'autonomie spatiale participent à l'expérience spatiale des jeunes collégien.ne.s, leur construisant ainsi des territoires de vie caractérisés par des mobilités quotidiennes autonomes.

[173] Entretien n°3 du 07/03/2015 au collège Letot de Bayeux

[174] Entretien n°2 du 07/03/2015 au collège Letot de Bayeux

Ainsi, 47% des élèves interrogés du collège de Blainville-sur-Orne se rendent au collège à pied ou en vélo, le recrutement de proximité explique l'opportunité pour les collégien.ne.s d'utiliser un mode de transport doux et autonome pour se rendre au collège. En revanche, les élèves du collège de Letot sont les plus nombreux à utiliser la voiture. Est-ce à mettre en relation avec l'aire de recrutement du collège plus large que les autres combinée à une offre de transport moins efficace, incitant les parents à adopter des stratégies de transport individuel ? Enfin, les adolescent.e.s des communes rurales isolées sont également beaucoup plus nombreux à prendre le bus scolaire par rapport aux autres ruraux.ales. En revanche, aucun jeune vu en entretien n'utilise le vélo pour se rendre à ce collège. Par conséquent, la question de la distance et de sa maîtrise entre le lieu de résidence et le collège sont essentielles pour comprendre les types de mobilité des collégien.ne.s qui participent au processus de construction de leur identité spatiale.

Ces agencements temporels enchevêtrés de la vie familiale demandent une organisation quotidienne interne à la vie familiale, les déplacements étant portés par des adultes référents (parents avec le rôle prédominant de la mère, puis du père, des grands-parents, des adultes dans le cadre d'un covoiturage, etc.). Très peu de jeunes se rendent au collège en scooter. Dans les entretiens, un seul élève se rend au collège en scooter depuis la 5ème parce que « *ma mère en a marre de faire des navettes, c'est plus pratique, c'est moi qui emmène ma sœur qui est en 6ème au collège. Le matin, je pars vers 7h40 et je mets un quart d'heure. Le soir dès qu'on a fini les cours avec ma sœur, on y va en scoot. Au collège on est six proprio de scoot : on est deux en 4ème, 4 en 3ème. Je les connais tous, soit mes parents connaissent les parents, soit on fait du foot ensemble, on sort ensemble en scoot* [175]». Cette automobilité de ce jeune met en lumière un des aspects de la mobilité pour les jeunes des espaces périurbains peu denses et des espaces ruraux, en particulier ceux vivant dans les espaces ruraux isolés : la distance et le temps parcourus pour se rendre dans l'espace de vie scolaire. Les adolescent.e.s intègrent ces rythmes familiaux dans leurs pratiques routinières.

En conséquence, cette mobilité motorisée restreint l'autonomie de l'adolescent.e parce qu'il ou elle dépend de la mobilité de ses parents ou d'un mode de transport institutionnalisé, le ramassage scolaire. Cependant, la plupart des élèves combinent deux voire trois modes de transport pour se rendre au collège. Effectivement, dans les entretiens individuels, la question de l'organisation des mobilités pendulaires relève des stratégies familiales avec le rôle crucial de la combinaison des modes de transport dont le but est de coordonner les emplois du temps de chacun. Par exemple, la grand-mère, le beau-père et la mère de Max se relaient pour les trajets domicile-collège (entretien n°6). Cette combinaison des modes de transport relève d'une possibilité de synchroniser, selon les jours et les moments de la journée, les emplois du temps des parents à ceux de l'école. Les élèves enquêtés expliquent de façon très minutieuse les stratégies familiales mises en place pour organiser les mobilités pendulaires. Ces stratégies se différencient que l'on soit dans le cadre de l'organisation familiale du matin ou celle du soir. Ces temporalités sont donc plurielles et varient en fonction des individus et du moment de la journée. Les changements réguliers des modes de transport pour les mobilités

[175] Entretien n°9, Gianni, vit en périurbain peu dense, se rend au collège Letot de Bayeux en scooter, il parcourt 4 km environ, soit 15 mn.

pendulaires est également une preuve de l'adaptabilité des jeunes aux contraintes temporelles et spatiales. Nous observons donc un enchevêtrement des espaces-temps des jeunes et de ceux de leurs parents qui varient en termes de temporalités et d'espaces. La séparation physique et temporelle avec les parents varient et se situent soit à la porte de la maison, soit à l'entrée du collège, parfois à l'arrêt de bus, pour ensuite, se retrouver le soir, de même soit à la grille du collège, soit au seuil de la maison. Dans quelle mesure cette distance physique et temporelle contribue-t-elle à l'autonomisation spatiale des jeunes ? À partir de quel instant et dans quel micro-lieu deviennent-ils acteurs autonomes de leur mobilité spatiale ? Ainsi, en étant confrontés aux temporalités désynchronisées des temps sociaux, ne deviennent-ils pas opérateurs spatiaux mettant en place des stratégies de mobilité pendulaire ? Comme en matière de consommation (alimentaire, vestimentaire, loisirs, etc.), les adolescent.e.s peuvent être prescripteurs des choix de mobilité en influençant leurs parents. Dans le cadre des déplacements scolaires et de l'espace de vie scolaire, le territoire de vie des jeunes est lié à celui des adultes référents. Les espaces de vie des adolescent.e.s sont alors en partie façonnés par l'imbrication des temps sociaux tant que leur mobilité dépendra de celle de leurs parents. Cependant, ces stratégies de déplacement sont en partie déterminées par le lieu de résidence et l'aire géographique des collèges.

Les arrangements avec l'espace sont uniques et propres à chaque famille : certains se rendent au collège en voiture et prennent le bus scolaire le soir ; d'autres s'y rendent à pied en fonction de la météorologie et des horaires du collège. L'éloignement par rapport au collège contraint certaines familles rurales à segmenter les mobilités pendulaires en plusieurs modes de transport allongeant ainsi la durée des déplacements. Par exemple, l'arrêt de bus étant éloigné du domicile familial, les jeunes y sont déposés par l'un des parents en voiture, les jeunes finissent de se rendre au collège en bus. Comme Nino[176] qui habite à 1 km environ de l'arrêt de bus situé face à la mairie de Colleville-sur-mer, sa mère le dépose tous les matins et, de temps en temps en fonction de ses disponibilités, vient le rechercher le soir à l'arrêt de bus. Cette fragmentation de l'espace-temps que sont les allers-retours entre le domicile et l'école borne des lieux qui servent de repères spatiaux et temporels des mobilités des adolescent.e.s. Ces lieux, que l'on peut définir comme des micro-lieux (panneau d'arrêt de bus, abribus), sont à la fois des lieux d'attente et des points de rencontre exclusivement appropriés par des jeunes à ces horaires de fréquentation. Ces lieux participent de l'appropriation spatiale parce qu'utilisés comme ressources territoriales par l'adolescent.e et sa famille, et, parce qu'ils deviennent des lieux de repère des mobilités juvéniles. Sont-ils alors des lieux d'ancrage spécifique de la territorialité de l'adolescent.e vivant en milieu rural ? Ils deviennent des hauts lieux constitutifs de l'identité spatiale des jeunes ruraux. Cette expérience juvénile de ces micro-lieux fréquentés en dehors des temps scolaires, comme lieu de rencontre, de refuge ou de repli (Devaux, 2014).

Ces différenciations d'opportunité de modes de mobilité sont à intégrer dans la construction d'un espace de vie réticulaire formé de lignes plus ou moins discontinues, plus ou moins longues et de points c'est-à-dire d'arrêts ponctuels ayant un lien dans l'organisation

[176] Entretien n°31, Nino, collège de Trévières, le 21/06

de vie de l'adolescent.e, des micro-lieux devenant alors des hauts lieux lors de leurs parcours. Ce capital spatial est en construction, renouvelé en permanence selon des temporalités différentes (temps social, temps familial, temps personnel), demandant une maîtrise de cet espace-temps que nous pourrions nommer cet espace-temps de l'entre-deux (domicile-école) propre à chaque individu. Cet espace-temps fait partie de l'appréhension de l'espace, de son épaisseur plus ou moins discontinue et participe donc à la façon dont les jeunes enquêtés expérimentent leur espace. Cet espace dans lequel évoluent les jeunes peut être successivement urbain, périurbain, rural, les paysages changent le temps d'un parcours mais l'appropriation de ces espaces est intime, affective, routinière, perçue différemment selon les trajectoires de vie de chacun et selon les autres expériences des autres lieux. Cette intimité du rapport à l'espace pose alors la question de l'âge, facteur essentiel en tant que processus d'expérience spatiale. Les adolescent.e.s expérimentent-ils les mêmes mobilités tout le long de leur carrière de collégien.ne ? L'exemple de Justine[177] illustre l'évolution des stratégies spatiales individuelles avec l'âge et l'appropriation progressive de son espace du quotidien : de la 6ème à la 5ème, Justine prenait le bus scolaire pour rentrer chez elle, mais depuis la 4ème, elle prend le tram au campus II tous les matins et soirs, à « *5 à 10 minutes à pied* » de chez elle alors que « *j'en ai pas parlé à ma mère* ». Le tram « *va plus vite* », « *on gagne du temps* ». Elle a mis sa petite sœur dans la confidence, avec qui elle prend le tram tous les matins, « *mais ma mère ne le sait pas* ». Cette expérience spatiale, autonome, voire indépendante de la volonté de ses parents, illustre la prise d'autonomie spatiale progressive de cette adolescent.e qui élabore des stratégies spatiales qui modifient son identité spatiale. Cette stratégie vise bien à améliorer son capital spatial lui permettant de tirer avantage de l'usage qu'elle fait de son espace du quotidien.

Cette expérience spatiale ne pose-t-elle pas alors la question du genre ? Justine dissimule sa prise d'autonomie spatiale sur les trajets de l'école alors que dans le même temps Gianni a élargi son espace du quotidien depuis qu'il possède un scooter. Ces deux exemples pris de nos entretiens sont-ils extrêmes donc difficiles d'en extraire des généralités, ou, sont-ils au contraire des exhausteurs de deux mobilités juvéniles distinctes : celle des filles et celle des garçons ?

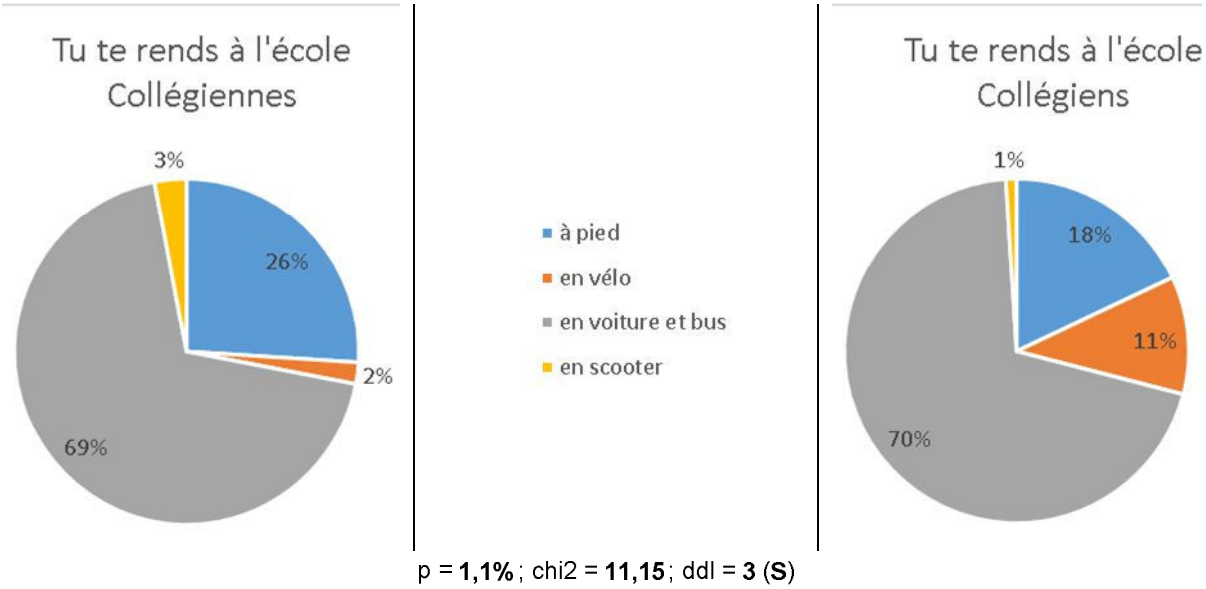
[177] Entretien n°66 du 22/06/2016, scolarisée au collège Lechanteur à Caen, Justine vit à Épron chez sa mère et à Blainville/Orne chez son père.

2. Le genre, variable peu structurante des trajets domicile

Nous avons vu précédemment que les types de déplacement se combinaient en fonction du lieu de résidence et de la localisation du collège. Cependant, observer les formes de mobilité à l'épreuve du genre permet d'affiner l'analyse des mobilités juvéniles et d'en découvrir éventuellement une mobilité juvénile genrée. Le genre est-il un facteur d'explication des différences de mobilités juvéniles ?[178]

Dans l'ensemble, les déplacements sont essentiellement motorisés (bus, voiture), ces déplacements motorisés étant plus importants chez les ruraux.ales que les urbain.e.s. Il n'existe pas de différence de genre, les parents emmenant autant les garçons que les filles en voiture / en bus au collège. Cependant, des différences genrées de mobilité s'observent pour les déplacements à pied ou à vélo. Les filles utilisent très peu le vélo et privilégient la marche à pied pour se rendre à l'école (26%). Les garçons sont 11% à utiliser le vélo. Ces choix de modes de mobilité sont différenciés selon le genre dans les espaces périurbains et ruraux. Ces différences ne se perçoivent pas dans les espaces urbains. Notons que ce sont les garçons périurbains qui utilisent davantage le vélo, creusant les différences avec les filles périurbaines. En effet, la pratique du vélo distingue les filles des garçons : quel que soit l'espace, le vélo est d'abord une pratique de garçons. L'écart chez les périurbain.e.s est le plus grand : alors que 17% des garçons périurbains se rendent au collège en vélo, seuls 2% des filles périurbaines utilisent ce mode de transport.

Figure 57 : Mode de transport pour se rendre au collège selon le sexe



p = **1,1%** ; chi2 = **11,15** ; ddl = **3** (**S**)

[178] Des géographes, d'abord anglo-saxonnes telle Lisa Mc Dowell, puis françaises (Coutras, Cattan, Hancock) ont répondu à cette question : le genre est un objet d'analyse des mobilités des femmes et des hommes.

Figure 58 : Devant l'entrée du collège

Source : E.GILLES, collège Langevin-Wallon, Blainville-sur-Orne (03/11//2015)

Pour résumer, les pratiques de mobilité diffèrent avant tout selon le couple lieu de résidence et lieu de scolarisation. Tant que les garçons et les filles sont subordonnés à être véhiculés par des adultes, les différences de mobilité n'existent pas, éliminant ainsi la pertinence de l'outil d'analyse par le genre. Mais, lorsque l'offre de mobilité est diverse grâce à une proximité du couple lieu de résidence et lieu de scolarisation, le choix de la mobilité est genré : la très grande majorité des filles préfère la marche à pied, ce qui induit des pratiques de l'espace différentes des garçons. Ces différences de formes de mobilité relèvent du choix, quand celui-ci est possible, et illustrent ainsi d'une préférence genrée du mode de transport : si les jeunes ont la possibilité du choix du mode de transport à emprunter, le choix sera différent selon le sexe. Par conséquent, au vu des observations précédentes, le genre comme outil d'analyse permet ainsi de révéler des pratiques genrées de mobilité à condition que la proximité spatiale avec le collège autorise le choix du mode de transport. Le genre produit alors des différentiels de mobilité entre les garçons et les filles au sein d'un même contexte géographique, en particulier dans les espaces périurbains.

Chapitre 2 : Des activités encadrées en dehors du temps scolaire : segmentation spatiale de l'offre, répercussions genrées sur les trajectoires de vie

Dans notre enquête comme dans celle de l'ANR Inéduc, les activités encadrées en dehors du temps scolaire ont été divisées en deux catégories – la pratique d'un sport et la pratique d'une activité artistique. Ce champ d'analyse a pour objectif, dans notre enquête, de comprendre les trajectoires des jeunes adolescent.e.s durant leur temps libre, c'est-à-dire, comment le choix d'une activité participe-t-elle de l'autonomie spatiale de l'adolescent.e ? Dans quelle mesure la pratique d'une activité contribue-t-elle à l'identité spatiale genrée d'un individu en construction ? Quelles en sont les incidences sur le territoire de vie d'un adolescent ? Les activités sportives et artistiques encadrées et non encadrées sont genrées. Les filles sont plus nombreuses à pratiquer une activité artistique. En revanche, les garçons pratiquent un sport beaucoup plus régulièrement. L'effet de lieu doit être pris en compte car il a une incidence sur l'accessibilité et donc sur la pratique des activités.

Afin de comprendre les dynamiques spatiales de ces données statistiques, nous étudierons dans un premier temps le genre et l'espace comme marqueurs des pratiques sportives et artistiques à l'adolescence, pour ensuite lobsrever les mobilités qui leur sont liées.

I. Genre et espace comme marqueurs des pratiques sportives à l'adolescence

Clivées en termes d'effectifs et de fréquence, mais aussi sex-typées et socialement marquées, les pratiques sportives et artistiques des jeunes posent alors la question de leur rôle dans la construction de l'identité spatiale et d'un espace de vie juvénile. Dans quelle mesure la pratique d'un sport et/ou d'une activité artistique est-elle un marqueur de l'identité spatiale sexuée de l'adolescent.e ? Comment participe-t-elle de la construction d'un espace de vie juvénile ?

Les recherches scientifiques ont démontré qu'à partir de l'entrée dans l'adolescence la pratique sportive des jeunes est asymétrique : d'abord une dissymétrie sexuée des pratiques (les garçons pratiquent davantage de sport alors que les filles ont tendance à ne plus en faire) qui s'accompagne d'une dissymétrie des valeurs et des normes sportives correspondant davantage à la sociabilité masculine adolescente ; ensuite une dissymétrie spatiale quant à l'offre et l'accessibilité aux structures sportives et artistiques selon l'aire géographique de résidence ; enfin, une dissymétrie sociale concernant la catégorie sociale des parents en tant que déterminant social d'une activité, des activités avec le phénomène des cumulateurs. Nous utiliserons donc plusieurs outils d'analyse (aire géographique, PCS des parents, genre) pour brosser un portrait des activités encadrées pratiquées par les adolescent.e.s de 4ème.

Le contenu du sport diffère selon le sexe. Les réponses aux questionnaires démontrent une répartition des pratiques sportives sexuées doublée d'un effet de lieu et d'un moindre effet de PCS des parents.

1. Pratiquer un sport une fois par semaine dans une structure

Tout d'abord, d'un point de vue statistique, une très nette différenciation des pratiques s'observe entre le sport et les activités artistiques (musique, dessin, chant). L'analyse des questionnaires révèle que 80% des collégien.ne.s interrogés dans le cadre de notre enquête déclarent faire du sport, en majorité une fois par semaine. À l'exact opposé, 81% des collégien.ne.s déclarent ne pas avoir d'activité artistique. Nous avons également constaté une pratique régulière du sport, plus d'un adolescent.e sur deux déclarent faire du sport 1 à 2 fois/semaine. Les jeunes privilégient les sports collectifs (football et handball principalement). En revanche, peu de jeunes pratiquent au-delà de deux sports : la moitié des adolescent.e.s pratiquent une deuxième activité sportive (51% des collégiens déclarent pratiquer une deuxième activité sportive) et seuls 28% pratiquent une troisième activité sportive.

Ensuite, l'analyse des questionnaires a révélé des différences d'encadrement. Alors que le sport est majoritairement exercé (63%) dans le cadre d'une association, d'un club ou au collège, les activités artistiques sont d'abord pratiquées en dehors de tout cadre institutionnel (c'est-à-dire à la maison). Ce constat est particulièrement saisissant car les activités artistiques ne sont pas les mêmes en fonction du lieu : alors qu'à la maison, les jeunes vont dessiner et chanter, c'est-à-dire faire des activités qui nécessitent peu d'accompagnement professionnel, ceux qui ont accès à un encadrement extérieur vont soit exercer un instrument de musique dans une école de musique, soit faire du théâtre, en l'occurrence avoir accès à un enseignement permettant la performance. Au contraire, le sport encadré et non encadré a comme point commun d'être d'abord des jeux de ballon (football et basket), qu'il soit pratiqué à la fois dans un club, chez soi, chez des amis ou dans la rue. Enfin, les autres sports pratiqués sans encadrement sont la trottinette freestyle et le skateboard qui se pratiquent avant tout dans des lieux urbains spécifiques (skate parks) ou dans la rue. Cependant, la connotation sexuée de ces activités sportives non encadrées est à souligner puisque les filles qui déclarent la danse comme activité physique régulière non encadrée, le font chez elles exclusivement, ce qui se traduit dans les entretiens par la chambre comme lieu de pratique sportive.

Par conséquent, la question de l'encadrement de ces activités sportives ou artistiques nous interpelle : pourquoi seuls 49% des adolescent.e.s pratiquent leur première activité dans un club ou une association ? Comme nous l'avons vu précédemment (Partie I, chapitre 3), ces réponses révèlent qu'une majorité des jeunes, une fois entrés dans l'âge de l'adolescence, délaissent les structures d'encadrement et se tournent davantage vers des activités qu'ils peuvent pratiquer chez eux ou entre pairs. Ce constat confirme les études sociologiques des loisirs des jeunes qui démontrent la chute des pratiques sportives et artistiques avec l'entrée

au collège, en particulier pour les filles. Une autre hypothèse que nous pourrions suggérer renvoie à la construction même du questionnaire : la question n°7 sous forme de tableau[179] invite l'élève à inscrire les trois premières activités qu'il ou elle pratique puis à indiquer le type de structure (question 8) enfin comment il ou elle s'y rend (question 9). Or, il n'est pas spécifié d'écrire uniquement les activités sportives ou artistiques encadrées dans le but de donner le choix entre les activités encadrées et non encadrées. Ainsi, des adolescent.e.s ont pu noter des activités régulièrement pratiquées dans le cadre familial et amical telles la pêche et la chasse, ou encore, la musculation dans des salles de sport sans encadrement sportif. D'où les résultats suivants : 59% des collégien.ne.s déclarent pratiquer leur première activité chez soi ou chez des copains ou dans la rue, 76% des collégien.ne.s pratiquant une deuxième activité le font en dehors d'un cadre institutionnel, ce taux augmente à 81% pour la troisième activité.

Cependant, pour compléter les questionnaires, les entretiens que nous avons effectués auprès de 70 adolescent.e.s permettent de préciser la fréquence, l'encadrement et les mobilités des activités sportives et artistiques. D'emblée, nous avons constaté que 81% des élèves interviewés pratiquent une activité sportive dont 70% en activité encadrée alors qu'ils sont 86% à ne pas pratiquer une activité artistique. Ces statistiques présentent des similitudes avec les enquêtes quantitatives de l'ANR Inéduc.

2. Une pratique intensive et collective, d'abord masculine

Précisons d'emblée que cette partie de notre recherche exclut les 23 collégien.ne.s qui ne pratiquent ni une activité sportive, ni une activité artistique, soit 15% de l'effectif total (12 filles et 11 garçons).

82% garçons et 79,5% filles déclarent pratiquer un sport (en dehors de l'école): ces pratiques semblent à première vue similaires. Plus précisément, 61% des garçons pratiquent un sport encadré pour 72% des filles. Comment expliquer ces 10 points d'écart ? Est-ce lié à la variable genre ou aux activités liées au genre ? Bien que le sport soit une variable moins clivée que l'activité artistique, nous pouvons tout de même observer des différences de pratiques. D'abord, en termes de préférence[180], les garçons se tournent d'abord vers des sports collectifs (football, basket, handball), de pratiques sportives encadrées ou non. Les filles s'orientent davantage vers l'équitation et les sports artistiques (gymnastique, danse). Cette

[179] Question n°7 « *Parmi les activités sportives, artistiques ou de loisirs que tu as indiquées, quelles sont les plus importantes pour toi ? Tu peux inscrire jusqu'à trois activités* »

Question n°8 « *Où les pratiques-tu ?* »

Question n°9 « *Tu y vas…* »

[180] Question 3 du questionnaire « Si tu fais du sport, indique les sports que tu pratiques par ordre de préférence »

prédominance des sports collectifs pour les garçons et des sports artistiques pour les filles se confirme ci-dessous dans le cadre d'une pratique encadrée (questionnaires) :

Figure 59 : Tableau des sports pratiqués dans une structure (club, association, collège)par ordre décroissant

garçons	filles
football	équitation
basket	gymnastique
handball	basket / danse
sport combat	handball
natation	natation
boxe	football
badminton	zumba

Source : données issues de 157 questionnaires

Plus précisément, à la question des préférences de pratiques sportives, nous observons des pratiques sexuées et excluantes : les filles déclarent d'abord la course à pied, la danse, l'équitation, enfin le vélo (c'est-à-dire deux activités en club, deux activités en dehors du club) tandis que les garçons préfèrent avant tout le football, suivi du vélo, handball, basket (trois activités en club et activités qui peuvent se pratiquer dans la rue). Le football ne concerne que 7% des filles (à noter la particularité des filles rurales), aucune fille ne pratique ni le tennis de table ni un sport de combat, et, qu'un seul sur 112 garçons pratique l'équitation (Timéo jeune rural, dont le papa est éleveur de chevaux). Les filles qui pratiquent sont moins nombreuses à s'inscrire dans les clubs sportifs (40% pour 52% des garçons), et cette modalité de pratique est celle qui diminue le plus avec l'âge (Davisse, 2006). Certaines activités sportives peuvent être considérées comme ayant une orientation mixte au prisme du genre : basket, handball, vélo, natation, badmington. Cependant, notons que cette répartition des activités déclarée chez les filles est nuancée dans le chapitre suivant car nous constatons une distortion entre les réponses aux questionnaires et les déclarations dans les entretiens.

Ces activités sportives choisies par les collégien.ne.s de l'enquête correspondent à la pratique sportive de masse en France : en 2006, 98% des licences sont masculines à la fédération de football, 97% en motocyclisme, tandis que 80% des licences en gymnastique sont féminines, 78% dans les sports équestres (Davisse, 2006). Dans notre enquête, nous observons la pratique d'un sport collectif pour 45.5% des garçons, pour 26% des filles à pratiquer un sport collectif. Inversement, 23% des filles pratiquent un sport artistique (danse, fitness, gym, patinage), seuls 1.8% des garçons. Les parents jouent le rôle d'initiateur d'activités sportives sexuées à l'enfance (Roger, Terret, 2005) : le football pour le fils, la danse et la gymnastique pour la fille. L'influence des parents quant à la production de stéréotypes sexués est très forte car ils choisissent les activités sportives de leurs enfants, perpétuant ainsi les représentations d'activités sportives dites masculines (football pour les jeunes garçons), dites féminines (danse, gymnastique pour les petites filles). Cette persistance des marquages de sexe s'observe dans les choix des pratiques de nos enquêtés. Depuis les

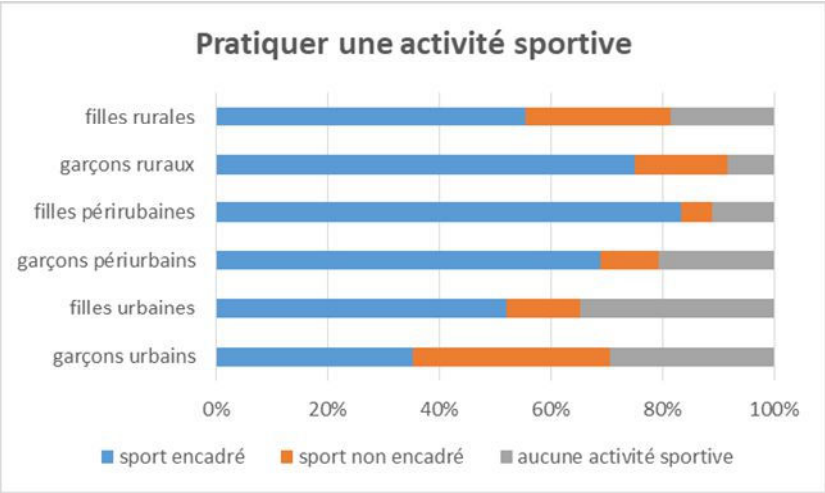
enquêtes de 2006 (Davisse), nous observons la même répartition des activités sportives ce qui dénote une faible évolution des activités sportives, et ce, depuis les années 1970 (*op.cit.*). La natation est le seul domaine où l'on peut observer une orientation mixte dans les activités sportives encadrées. Cependant, nous nuancerons les propos de Davisse pour quoi le vélo et la marche rapprochent les filles des garçons. Nous observerons dans les prochains chapitres que le vélo et la marche ne se pratiquent pas de la même manière que l'on soit garçons ou fille.

La différence genrée des pratiques sportives s'observent également d'un point de vue de la fréquence des pratiques sportives. La moitié des filles et des garçons font du sport de manière régulière, 1 à 2 fois par semaine, ce qui correspond à une activité physique effectuée dans une structure. La différence entre les filles et les garçons se situe dans la fréquence de la pratique, les garçons seraient plus assidus puisqu'ils sont un peu plus nombreux à faire du sport « tous les jours ou presque » (21% des garçons contre 14% des filles de 4ème), ce qui correspond aux statistiques à l'échelle nationale où les garçons sont deux fois plus nombreux à avoir une pratique intensive et se trouvent beaucoup plus orientés vers la compétition, pratiquée par un peu plus des trois quarts des sportifs masculins inscrits en club alors que moins de la moitié des filles s'y adonnent (Davisse, 2006).

3. Faire du sport, une autonomie spatiale saisie par les garçons ?

Analyser les pratiques à l'aide de l'espace permet-elle de nuancer cette répartition des activités sportives par sexe ?

Figure 60: Catégorie spatiale et genre : des facteurs discriminants de pratiques sportives ?



p = **1,0%** ; chi2 = **227,08** ; ddl = **180 (TS)**

source : données issues des réponses des 157 questionnaires
Note de lecture : parmi les filles rurales, 81% pratiquent un sport - 58% pratiquent un sport encadré, 23% un sport non encadré. 18% des filles rurales ne pratiquent aucun sport.

Tout d'abord, les jeunes urbains et urbaines se distinguent de l'ensemble des jeunes car ils sont à la fois les moins pratiquants et les moins assidus qu'il s'agisse d'activités artistiques ou sportives. L'effet de lieu semble prédominer sur la variable genre. Le graphique ci-dessus nous apprend également que les pratiques diffèrent entre jeunes du même sexe selon les catégories d'espace. Cependant, le second enseignement que nous retirons de notre enquête est la différence de choix de pratiques entre garçons et filles vivant dans une même catégorie d'espace, ce qui pourrait confirmer le rôle de la variable genre dans la pratique des activités extra-scolaires, tout autant que celui de l'effet de lieu.

Dans un premier temps, les pratiques sportives diffèrent selon l'espace. Les garçons ruraux sont ceux qui pratiquent le plus un sport encadré (75%) parmi l'ensemble des garçons ; l'écart est élevé entre les garçons ruraux et les garçons urbains (30 points). Ces derniers sont à la fois les moins nombreux à pratiquer un sport encadré (35%) et corollairement les plus nombreux à pratiquer un sport non encadré (35%). Quant aux jeunes périurbains et périurbaines, ils sont deux fois plus nombreux que les urbain.e.s à pratiquer un sport encadré, les filles périurbaines sont par ailleurs celles qui pratiquent le plus de sport encadré, filles et garçons confondus. Ces jeunes filles sont également des multisportives : elles sont les plus nombreuses à pratiquer plusieurs sports encadrés en semaine. Les jeunes filles rurales, quant à elles, pratiquent davantage un sport non encadré alors que les garçons ruraux sont, parmi l'ensemble des garçons, ceux qui pratiquent le plus un sport encadré.

Pour résumer, les garçons urbains et les filles périurbaines se différencient par leurs pratiques, les uns par des sports qu'ils pratiquent seuls, les unes par un encadrement de leurs activités sportives. Les urbains et urbaines sont les jeunes qui pratiquent le moins de sport. En revanche, les garçons ruraux se distinguent par le nombre d'inscrits en association sportive parmi les garçons.

4. Les effets de lieu dans les pratiques sportives des jeunes

Comment expliquer ces disparités spatiales d'activités extra-scolaires ? Tout d'abord, nous savons que l'offre d'activités sportives sex-typées pour les filles (danse, gymnastique) est moins nombreuse dans les espaces ruraux, difficilement accessible pour ces jeunes rurales peu autonomes dans leurs déplacements, contrairement aux sports collectifs qui sont davantage présents dans les territoires ruraux. Ce constat se confirme dans notre enquête : seule une jeune fille rurale pratique la gymnastique et aucune ne danse alors que ces deux activités font partie des principales activités sportives des urbaines et des périurbaines. Les filles périurbaines sont celles qui bénéficient le plus de la diversité des équipements périurbains et/ou urbains. Elles en tirent profit puisqu'elles ont la plus grande diversité d'activités parmi les filles. Effectivement, nous dénombrons onze activités sportives encadrées différentes chez les jeunes filles périurbaines contre six pour les jeunes filles urbaines et sept pour les jeunes filles rurales. Notons que seule une jeune fille urbaine pratique un sport collectif. De plus, ces jeunes filles périurbaines sont les plus nombreuses à pratiquer un sport : 83% d'entre elles déclarent pratiquer un sport encadré contre 58% des filles rurales et 48% des urbaines (cf. graphique ci-dessus). Cela confirme bien la particularité

des jeunes filles périurbaines en matière de sport comme Jasmine[181] qui fait du sport trois fois par semaine. Cette adolescente habite Bénouville dans l'aire urbaine de Caen, elle est véhiculée par ses parents ou par sa tante pour se rendre au basket, à 11 km de chez elle, le mardi et le jeudi parce qu'elle aime « *bouger avec la ball, bouger, attaquer* ». Elle va à la danse tous les vendredis « *à 5 mn à pied de chez elle* ». Cet exemple concorde avec les travaux d'Oliver David (2010, 2011) concernant les multiactivités des jeunes périurbain.e.s du fait de la diversité des offres cultrelles et sportives insérées dans le tissu urbain. Un facteur explicatif non négligeable pour saisir la particularité de la pratique des filles périurbaines se situe certainement dans l'environnement social et familial car l'analyse concomittante des deux variables (catégorie sociale et lieu de résidence) nous apprend que les jeunes filles pratiquant un sport en milieu périurbain sont issues de catégories sociales favorisées voire très favorisées (36%) alors que les jeunes filles rurales (18%) et urbaines (14%) sont moins issues de ces catégories sociales élevées. Par conséquent, la variable sociale et les effets de lieu jouent fortement dans les pratiques sportives des filles atténuant ainsi les inégalités de pratique observées dans notre enquête. En effet, dans les foyers les plus aisés, les filles qui font du sport ont en outre une pratique aussi fréquente que les garçons (au moins une fois par semaine).

Cette analyse des sports par genre s'accompagne d'une analyse par catégorie d'espace afin de faire apparaître quelques spécifités spatiales des pratiques sportives des jeunes collégien.ne.s. L'effet de lieu différencie l'offre sportive, ce qui se traduit par un panel d'activités sportives plus diversifié chez les filles et les garçons urbains par rapport aux autres adolescent.e.s. Il est intéressant de noter que les garçons pratiquent le même sport quel que soit le lieu de résidence : le football. S'en suivent d'autres sports qui se distribuent selon l'espace : pour les garçons ruraux, le deuxième sport le plus pratiqué est le handball autant que le vélo (particularité de Trévières et de Périers), le basket pour les garçons périurbains et le tennis de table pour les urbains. Le sport le plus pratiqué diffère pour les filles selon l'espace. Est-ce lié à l'effet de lieu avec une offre sportive[182] en milieu rural moins diversifiée et des structures d'accueil de sports artistiques moins nombreux ? Est-ce une adaptation des filles rurales aux contraintes spatiales, de la distance, d'une offre sportive moindre qu'en ville ?

Ces contraintes spatiales que les filles subissent (moins de mobilité, moins d'offre, moindre accessibilité) atténuent-elles l'effet de genre ? Dans les entretiens, nous observons que les filles périurbaines et urbaines jouissent davantage des ressources sportives : les filles de St Lô sont nombreuses à faire de la GRS, alors que dans les entretiens à Périers, une seule jeune fille pratique et cela demande une grande disponibilité des parents. Dans les filles scolarisée au collège de Blainville, des filles font à la fois des sports collectifs et des sports artistiques (cf. Jasmine). *A priori* l'offre inégale d'équipements sportifs, entre rural/urbain, entre structures sportives sex-typées, induit un accès moindre et réduit donc la possibilité pour

[181] Entretien n°44 du 13/06/2016. Scolarisée au collège de Blainville/Orne, Jasmine habite Bénouville, commune densément peuplée de la couronne périurbaine de l'aire urbaine de Caen. Son père est maçon et sa mère est infirmière au CHU de Caen.

[182] Offre sportive en termes d'équipements et d'associations sportives.

les filles de pratiquer une activité encadrée. Telle Lila[183], habitant Feugères, qui a arrêté de faire de la zumba, son assiduité n'a tenu qu'un trimestre parce qu'elle en « *avait marre des trajets* », elle « *faisait 30 minutes pour y aller et 30 minutes pour revenir* », sa mère l'accompagnait et l'attendait. Mais alors, comment expliquer que les filles urbaines sont celles qui pratiquent le moins une activité sportive alors qu'elles bénéficient d'une proximité spatiale en termes d'équipements sportifs que les jeunes filles rurales n'ont pas ? Nous pouvons dorénavant apporter une réponse partielle : les jeunes filles urbaines sont celles qui pratiquent le plus une activité artistique (encadrée et non encadrée), nous pouvons donc émettre comme hypothèse que lorsque le choix d'activités est large, les jeunes filles réduisent leur activité sportive au profit d'activité artistique qui nécessite des structures spécifiques, davantage concentrées dans les zones urbaines.

Quant aux garçons, les activités des jeunes collégiens ruraux diffèrent des autres garçons, périurbains et urbains, ce qui pose à nouveau la question des activités pratiquées en fonction des offres du territoire et des habitudes familiales. 50 points séparent les jeunes garçons ruraux (75%) des jeunes urbains (35%) en termes de pratique sportive encadrée. En revanche, les urbains sont les plus nombreux à pratiquer un sport sans encadrement, bénéficiant d'une offre de structure sportive plus large et gratuite. L'hypothèse est celle de l'effet de lieu en zone rurale : les équipements sportifs tels que les city-stades, les rampes de skateboards sont très peu présentes en milieu rural, tournant alors les garçons souhaitant pratiquer un sport vers des associations sportives. *A contrario*, les zones urbaines, mieux fournies en termes de structures d'accès libre, offrent une diversité de pratiques sportives permettant aux jeunes urbains de délaisser une pratique sportive encadrée au profit d'activité non encadrée.

Cependant, quelle est la part du lieu de résidence pour expliquer les pratiques sportives féminines et masculines ? Bien que l'offre et l'accès aux équipements sportifs expliquent en partie les contrastes de pratiques selon le type d'espace, ils n'expliquent les différences genrées observées dans le graphique ci-dessus. Comment expliquer que les jeunes filles et garçons urbains sont les plus nombreux à ne pas pratiquer de sport ? Est-ce à mettre en relation avec les opportunités offertes par la ville qui concurrencent la pratique d'un sport ? Concrètement, un jeune urbain peut diversifier ces loisirs ? Les pratiques non encadrées sont clairement sex-typées en milieu urbain. Les garçons urbains sont plus nombreux à faire un sport non encadré, ils déclarent faire de la musculation, de la trottinette free style ou du skate « dans la rue », c'est-à-dire des pratiques urbaines permises par un accès aisé aux équipements urbains (mini-stades, terrain de basket, skate-park, salle de sport). Cette accessibilité masculine aux équipements sportifs renvoie aux travaux de Raibaud et Maruéjouls (2012), Duret (2008). Ces sports non encadrés sont clairement sex-typés en milieu urbain car nous avons relevé que toutes les filles urbaines ayant déclaré faire une activité libre le font d'abord chez elle (dessin, chant, loisirs créatifs) excepté la course à pied. Par conséquent, malgré une accessibilité supposée égale à des lieux de pratiques sportives, les

[183] Entretien n°16, 14/30/2016

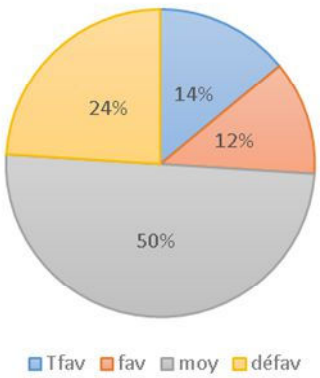
activités non encadrées urbaines diffèrent donc selon le genre, ce qui induit un accès aux équipements urbains et un apprentissage de l'autonomie spatiale moindre pour les filles.

Cette hypothèse se confirme avec les activités non encadrées des filles vivant en milieu rural. Bien que les filles rurales aient un taux de pratique libre comparable aux garçons urbains, c'est-à-dire élevé, elles déclarent des activités bien différentes. Ne nous trompons pas sur les vraisemblances des statistiques qui contrastent avec les entretiens : faire une activité libre pour les filles dans les questionnaires c'est essentiellement de la « danse » chez elles, et pour quelques-unes faire du skate à la maison, faire du vélo, de la course à pied ou de l'équitation. C'est-à-dire des activités qui ne nécessitent pas d'équipement sportif particulier. Notons que dans les entretiens, seules deux jeunes filles urbaines ont déclaré faire de la course à pied avec leurs parents et aucune d'entre elles ne fait du vélo en dehors du cercle familial. Les pratiques du skateboard et du vélo se sont révélées être très occasionnelles.

À cela s'ajoute le fait que les filles pratiquent moins de sport que les garçons à l'âge de l'adolescence. Mais ici, nous observons que même dans le cadre d'activités non encadrées, les activités entre filles et garçons sont dissemblables. En effet, les garçons ruraux qui pratiquent une activité non encadrée déclarent faire du football, du vélo, aller à la pêche et à la chasse, dans une très moindre mesure, faire de l'équitation. Ces activités diffèrent, en partie, de celles des filles rurales comme nous les avons citées dans le paragraphe précédent, en particulier pour le football, la chasse et la pêche. Le vélo, bien que cités par les deux sexes, ne se pratique pas de la même façon, ce qui confirme à la fois le rôle de la variable genre concernant les pratiques d'activités mais également d'une utilisation différente des ressources territoriales des jeunes selon le sexe.

Cette asymétrie des pratiques n'est-elle pas en lien avec la PCS des parents dans les espaces ruraux avec moins d'opportunité de faire un sport ? La catégorie sociale des parents joue sur la pratique d'un sport et le type de sport. Ainsi, plus les parents sont diplômés, plus les enfants pratiquent un sport (Davisse, Terret). De façon inverse, les enfants de personnes sans activité professionnelle ou des enfants d'ouvriers sont les moins nombreux à faire un sport (31% des enfants dont la mère n'a pas d'activité professionnelle et 33% des enfants de mères ouvrières).

Figure 61: Catégorie sociale des collégien.ne.s pratiquant un sport



source : données issues des 157 questionnaires
Note de lecture : 50% des jeunes qui pratiquent une activité sportive sont issus de la classe moyenne

Les adolescent.e.s issus de catégorie sociale défavorisée accèdent moins aux activités sportives et artistiques alors que les cumulateurs sont issus au moins des classes moyennes. À l'opposé, les dix adolescent.e.s cumulateurs de notre enquête (activité sportive encadrée et activité artistique encadrée) sont issus pour moitié de catégorie sociale moyenne et pour l'autre moitié de catégories sociales favorisées voire très favorisées (pour deux d'entre elles). Les filles issues de catégories sociales défavorisées sont marginalisées des pratiques sportives: en effet, sur neuf jeunes défavorisés n'ayant aucune activité, huit sont des filles, dont cinq habitant dans un espace rural, et un seul est un garçon. Le garçon vit en espace rural isolé. L'isolement spatial se double pour les filles défavorisées d'une distance sociale forte.

5. Le vélo, une pratique spatiale genrée

Une proximité affective : les garçons ruraux sont ceux qui pratiquent le plus de sport encadré et également ceux qui préfèrent le plus regarder un match, une manifestation sportive par rapport aux autres garçons.

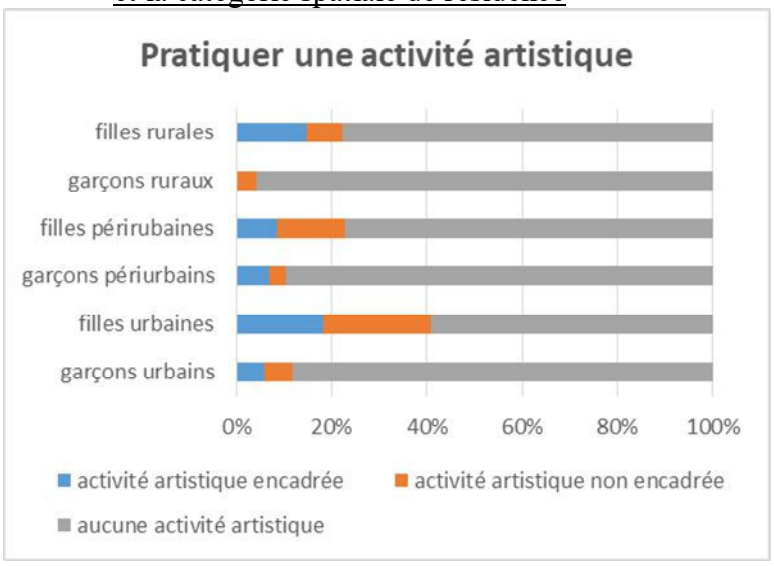
Si nous observons la pratique du vélo qui nous semblait *a priori* sexuée, cette pratique ne l'est, d'un point de vue statistique, ni pour les filles rurales ni pour les filles périurbaines alors que les urbains sont ceux qui pratiquent le moins le vélo. Le vélo permet-il une autonomie spatiale pour les ruraux et périurbains ? Les entretiens apportent des réponses intéressantes sur les pratiques de vélo des filles et des garçons. D'abord, le vélo se pratique surtout l'été, il ne s'agit pas de pratique sportive régulière. Ensuite, la différence entre les filles et les garçons se porte sur l'accompagnement de la pratique : les filles ne pratiquent pas seules, en très grande majorité, il s'agit d'une pratique sportive dans le cadre familial alors que les garçons en font davantage seuls ou entre copains.

Pour résumer, les urbain.es sont les moins nombreux à faire du sport (jusqu'à 20 points d'écart) mais leur pratique est plus diversifiée : davantage de pratiques non encadrées et davantage de pratiques artistiques. Les sports pratiqués diffèrent selon l'espace et le genre. Comment analyser ce facteur qu'est l'espace dans la pratique sportive des adolescent.e.s ? Ce poids de l'espace détermine-t-il également le genre de l'activité artistique ? La différence sexuée, quel que soit le type d'espace se perçoit sur la régularité de la pratique – les garçons font davantage du sport au quotidien par rapport aux filles. L'effet de lieu prend davantage de pertinence si elle est combinée au genre comme outil d'analyse. La catégorie spatiale différencie la fréquence des pratiques sportives entre garçons et entre les filles : les garçons vivant en milieu rural et périurbain sont plus nombreux à pratiquer un sport et à en faire tous les jours ou presque, ce qui contraste avec les jeunes garçons urbains. Concernant les filles, ce sont les filles périurbaines qui se différencie du reste des filles car, plus assidues, plus investies en termes de pratiques.

II. Des activités artistiques urbaines au féminin : pratiques sex-typées et spatialement marquées

Rappelons tout d'abord que seuls 19% des adolescent.e.s de 4ème pratiquent une activité artistique encadrée ou non. Dix adolescent.e.s (neuf filles, un garçon) de notre enquête cumulent une activité artistique avec una activité sportive. Seuls 12 adolescent.e.s sur 157 de l'enquête menée en Basse-Normandie désignent leur activité artistique comme leur activité principale.

Figure 62 : La pratique d'une activité sportive selon le genre et la catégorie spatiale de résidence



source : données issues des 157 questionnaires
Note de lecture : Parmi les filles rurales, 17 % pratiquent une activité artistique, 5% une activité aritstique non encadrée, 78% ne pratique aucune activité artistique.

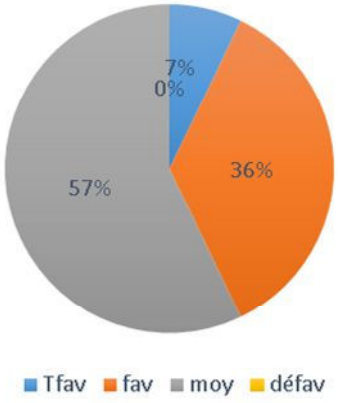
Tout d'abord, 27% de l'ensemble des filles déclarent pratiquer une activité artistique pour 10 % des garçons seulement. Toutes les filles, quel que soit le lieu de résidence, pratiquent davantage que les garçons ; il s'agit surtout des filles urbaines (41 % d'entre elles) qui pratiquent une activité artistique contre 4% des garçons ruraux. Ces pratiques artistiques genrées se lisent également en termes d'intensité de la pratique puisque les filles sont également plus assidues. 19% d'entre elles pratiquent une fois par semaine contre 4% des garçons et 6% des filles pratiquent tous les jours ou presque contre 3% des garçons. Les activités pratiquées sont d'abord le dessin et la musique, le chant étant davantage pratiqué par les filles, un seul garçon a déclaré pratiquer le chant. Cette différence genrée d'activité artistique s'accentue lorsqu'il s'agit d'activité encadrée (club, association, école de musique, collège). Effectivement, sur 13 jeunes de 4ème pratiquant une activité artistique encadrée, nous comptons deux garçons seulement.

Pratiquer une activité artistique est davantage féminin et urbain. Nous observons une spécificité urbaine et féminine de la pratique d'activité artistique : les jeunes urbaines sont

celles qui profitent le plus de ces activités artistiques, en nombre et en termes d'assiduité (1 à 2 fois par semaine pour 36% d'entre elles), ce qui compense peut-être leur faible pratique sportive. Ces jeunes filles profitent de l'offre culturelle de la ville et de l'accessibilité aux services en intensifiant leur pratique (1 à 2 fois par semaine pour 36%) libre ou encadrée. En différenciant les activités artistiques encadrées à celles non encadrées, les urbaines sont celles qui pratiquent le plus en dehors d'une structure. La distribution inégale des activités artistiques (équipement, offre, accessibilité) est un facteur de distribution spatiale genrée de la pratique de ces activités. Se pose alors la question de la mobilité des jeunes pour se rendre à leurs activités sportives et culturelles.

La distance à l'offre culturelle renforce l'asymétrie des pratiques sexuées car les garçons ruraux sont totalement absents des activités artistiques encadrées. Ils sont, de loin, les moins nombreux à profiter de ces activités. De plus, l'éloignement pour les jeunes filles et les jeunes garçons vivant dans des communes isolées illustre l'inégalité devant l'accès aux activités artistiques puisque aucun jeune, fille ou garçon, vivant dans un espace rural isolé ne pratique une activité artistique. Par conséquent, la répartition par aire de résidence confirme l'asymétrie sexuée de ces activités : quel que soit le lieu de vie, les filles sont de plus grandes pratiquantes que les garçons. Plus précisément, les filles vivant dans les espaces urbains sont plus à même d'exercer une activité artistique par rapport à leurs homologues périurbaines et rurales. Ce profil s'oppose aux garçons ruraux parmi lesquels seul un garçon pratique une activité artistique à la maison (musique et dessin), en plus du motocross et du tennis de table qu'il pratique dans des clubs. Par conséquent, les activités artistiques sont sex-typées et cette asymétrie genrée du choix d'activité artistique s'accentue dans des lieux de vie où l'accès à ces activités est restreint, en particulier en milieu rural.

Figure 63 : Catégorie sociale des collégien.ne.s pratiquant une activité artistique encadrée



source : données issues des 157 questionnaires
Note de lecture : 57% des collégien.ne.s pratiquant une activité artistique sont issus des classes moyennes

La catégorie sociale des parents est un facteur qui influe la pratique, en particulier chez les filles : plus les parents sont diplômés, plus les enfants pratiquent une activité artistique, ce qui annule ainsi l'effet de lieu pour les filles rurales, c'est-à-dire que les filles rurales favorisées et très favorisées pratiquent beaucoup plus d'activités artistiques que les filles

rurales de catégories sociales moyennes et défavorisées. Ainsi, Louison[184], habitant Colombières, dont les parents sont retraités d'origine sociale favorisée, cumule deux activités sportives (l'équitation à Trévières le vendredi et le Horseball à Saint Lô le mercredi) et « *passionnée par la musique* » elle pratique deux instruments de musique (clarinette le jeudi à Bayeux et piano le lundi à Trévières). Cumuler autant d'activités suppose une grande disponibilité d'un parent, en particulier la mère de Louison. L'intensité de la pratique varie également selon la catégorie sociale : sur 6 jeunes filles déclarant pratiquer une activité artistique tous les jours ou presque, 5 sont issues de catégories favorisées et très favorisées, une seule jeune fille défavorisée. Cependant, de nombreux élèves ont déclaré pratiquer une activité artistique chez soi ou des chez des amis.

Pour résumer, les activités artistiques sont des pratiques qui distinguent les garçons des filles puisque ces dernières sont plus nombreuses à pratiquer une activité artistique (musique et chant majoritairement), mais aussi plus régulièrement.

III. Se déplacer pour se rendre à son activité : des mobilités genrées ?

1. La voiture, mode de transport majoritaire et non sexué ? Des modes de transport secondaires sexués

Sur l'ensemble des réponses de notre enquête, la voiture est le mode de transport majoritaire pour se rendre aux activités encadrées quels que soient le lieu de résidence et le genre. Ces données correspondent à celles analysées dans l'enquête ANR Inéduc, les adolescent.e.s sont donc bien dépendants de leurs parents pour se rendre à leurs activités, en particulier les ruraux (filles et garçons). Cette dépendance à l'adulte s'accentue selon la catégorie d'espace de résidence : plus les jeunes s'éloignent des centres urbains, plus le taux de motorisation est élevé. Ainsi, 60% des ruraux.ales, plus de 50% des périurbain.e.s, 40% des urbain.e.s sont dépendants de la voiture pour pouvoir se rendre à leurs activités encadrées. À la différence de notre enquête[185], l'enquête ANR Inéduc confirme l'idée d'une disparité spatiale entre les jeunes selon le lieu de résidence car les adolescent.e.s urbain.e.s bénéficient davantage des transports en commun (13,5%) alors que seuls 2% des jeunes ruraux et rurales utilisent les transports en commun pour se rendre à leurs activités.

[184] Louison, collège de Trévières, entretien n°27, le père est directeur d'entreprise à la retraite, la mère institutrice à la retraite.

[185] Dans notre enquête, cinq jeunes déclarent prendre le bus pour se rendre à leurs activités : une fille urbaine, deux garçons urbains, un garçon périurbain dense et une fille périurbaine dense.

Lorsque les jeunes n'utilisent pas un véhicule motorisé pour se rendre à leurs activités, la marche ou le vélo sont les deuxièmes et troisièmes modes de transport. Ce deuxième choix de déplacement se différencie selon le genre car les filles ont une nette préférence pour la marche à pied alors que les garçons se répartissent autant dans les déplacements en vélo qu'à pied. La particularité du vélo comme mode de transport doit être interrogée car les déplacements à vélo concernent davantage les garçons alors que les filles le pratiquent dans le cadre d'une activité de loisirs en famille[186]. Toutefois, le lieu de résidence a une incidence sur l'utilisation du vélo même chez les garçons puisque les garçons urbains se déplacent davantage à pied alors que les périurbains et les ruraux utilisent le vélo. Quant aux transports pour se rendre à la deuxième activité, le vélo joue donc son rôle de discriminateur en tant que mode de transport puisqu'une seule fille parmi l'ensemble de l'échantillon féminin utilise le vélo pour se rendre à leur deuxième activité encadrée (Emeline, collège Lechanteur, entretien n°67).

Les jeunes urbains et périurbains denses bénéficient d'une autonomie spatiale grâce à la proximité et à la densité des équipements sportifs leur offrant l'opportunité de choisir le mode de transport : voiture, bus de ville, en vélo, à pied. Par exemple, Steven[187] vit à Caen mais fait du basket à Hérouville-Saint-Clair, il s'y rend en bus, « *cela prend 10 minutes max* », ou encore Adrian[188] qui vit à Cambes-en-plaine mais fait du basket à l'Avant-garde caennaise, il prend le « *bus 10 après les cours qui m'emmène directement au gymnase* […] *je fais du basket avec une dizaine copains du collège* », enfin, tous les mercredis après-midi, Clélia[189] prend le bus de ville ligne 7 de 17h04 à l'arrêt de bus d'Epron pour arriver à 17h10 à son cours de gymnastique artistique de l'Avant-garde Caennaise. Cette mobilité autonome s'accompagne en permanence d'une temporalité intégrée au déplacement : les jeunes interviewé.e.s mentionnent le temps parcouru lors des trajets effectués en autonomie. Celui-ci ne dépasse pas les 10 minutes. Par conséquent, l'autonomie n'est pas uniquement spatiale, elle est également temporelle, temps social accordé à l'autonomie juvénile alors que les parents sont dans d'autres lieux et d'autres temps sociaux.

Pourrions-nous supposer que la pratique d'une deuxième activité est un indicateur d'autonomie spatiale pour les jeunes urbains ? Sur les graphiques de barres empilées ci-dessus, une jeune fille urbaine sur deux et 20% des garçons urbains se déplacent en voiture. Cela se traduit par des déplacements en autonomie plus fréquents pour cette deuxième activité, excepté les jeunes périurbains qui se déplacent exclusivement en voiture pour cette deuxième activité encadrée.

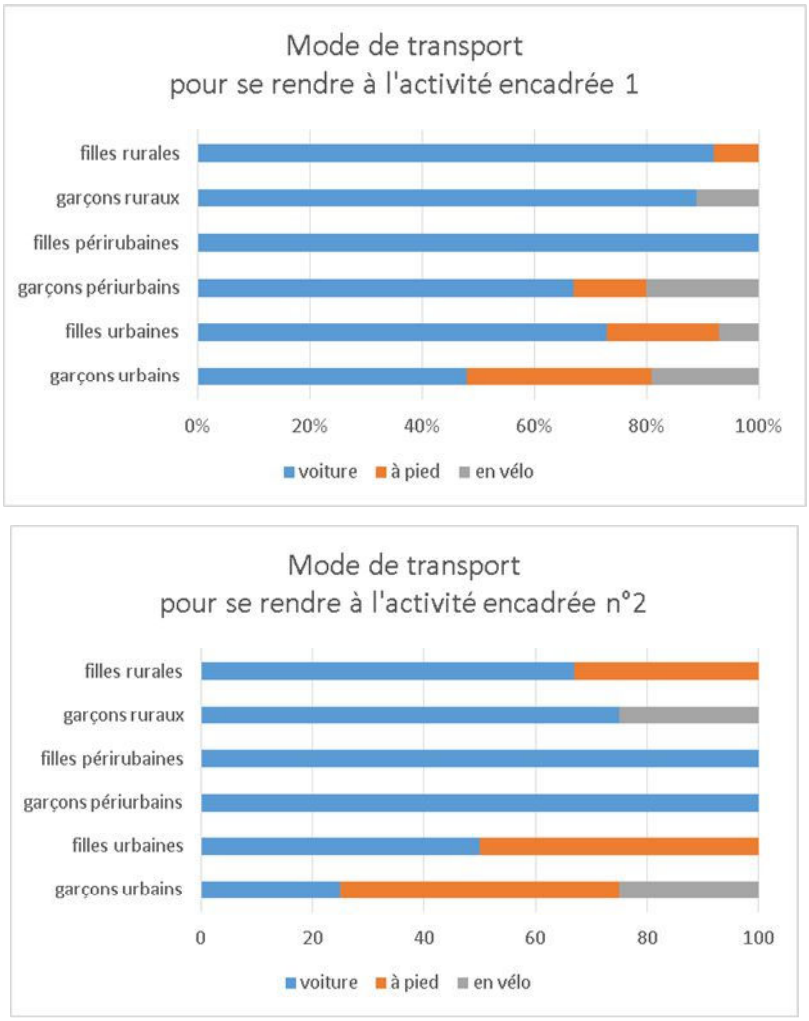
[186] Enquête de l'Insee « Partir de bon matin à bicyclette » (janvier 2017) : « *Seuls 2 % des actifs pédalent pour aller au travail, même pour des courts trajets. Ce sont surtout des hommes, cadres, habitant en ville*. » (p.1)

[187] Entretien n°68 le 10/11/2016

[188] Entretien n°61 le 22/06/2016

[189] Entretien n°61 le 22/06/2016

Figure 64: Mode de transport pour se rendre à la 1ère et à la 2ème activité encadrée



Source : données issues de 157 questionnaires

Dans les graphiques des activités 1 et 2, se dégage un effet conjugué du lieu et du genre qui oppose deux profils : les garçons urbains et les filles rurales. Plus explicitement, plus l'offre sportive et culturelle est dense, plus les garçons et les filles sont autonomes dans leur mobilité, avec tout de même une accentuation de cette autonomie spatiale pour les garçons par rapport aux filles. Plus l'offre est restreinte, plus les adolescent.e.s sont dépendants, en particulier les filles rurales. Cela veut dire qu'à lieu de résidence égal, les garçons ont plus de possibilité d'être autonomes alors que les filles sont davantage accompagnées dans leurs déplacements. Ce constat à ce stade de notre enquête renvoie aux travaux de Nicolas Oppenhaim et de Clément Rivière sur la sécurisation des trajets des filles et des femmes. L'exemple d'Emeline[190] illustre cette prise d'autonomie spatiale sous le contrôle étroit de ses parents : cette jeune vit à Hérouville-Saint-Clair chez sa mère et à Cormelles-le-Royal chez son père, elle pratique deux activités sportives : le badminton à l' « Espace 3 raquettes » d'Hérouville-Saint-Clair, elle s'y rend en bus le mercredi après-midi

[190] Entretien n°155 10/11/2016

mais « *dans quelques mois j'irai à vélo, c'est plus rapide* » ; pour se rendre à l'escalade au Club alpin de la Guérinière (Caen), son père la dépose en voiture « *parce qu'il fait nuit* » et « *il préfère me ramener et moi aussi* ». La jeune adolescente perd cette autonomie spatiale pour se rendre à l'escalade dont l'horaire est en soirée. En revanche, elle enfourche son vélo pour se rendre au cours de piano du vendredi de 17h15 à 17h45 à la maison de la musique d'Hérouville-Saint-Clair. Emeline se déplace seule parce que deux de ses trois activités sont proches de chez sa mère et que les horaires sont en journée.

Les mobilités sont genrées se doublant d'un effet de lieu concernant les déplacements vers les activités encadrées. Elles posent donc la question du processus d'appropriation du territoire de vie à l'adolescence : la forme de mobilité détermine-t-elle la façon dont l'adolescent.e s'approprie son espace de vie ? Dans quelle mesure parcourir les trajets en autonomie (vélo ou à pied), pour se rendre à une activité construit une identité spatiale juvénile différente de l'adolescent véhiculé par ses parents ? Dans quelle mesure ces pratiques routinières d'activités encadrées construisent des territoires de vie différenciés selon le sexe et le lieu ?

2. Pratiquer une activité artistique : être une fille, urbaine, véhiculée par les parents ou rester à la maison.

Seuls 12 adolescents sur 157 de l'enquête menée en Basse-Normandie désignent leur activité artistique comme leur activité principale. Ces 12 adolescents se décomposent en quatre garçons (trois urbains, un périurbain) et huit filles (quatre urbaines, deux périurbaines, une fille rurale). Sur ces douze adolescents, six le font dans une structure (école de musique, association, chez un professeur) avec comme seul moyen de locomotion la voiture, six pratiquent leur activité à la maison (principalement le dessin). Aucun garçon vivant en milieu rural ne pratique une activité artistique encadrée.

Figure 65 : Se rendre à son activité artistique encadrée

Se rendre à son activité artistique	garçons urbains	filles urbaines	garçons périurbains	filles périurbaines	garçons ruraux	filles rurales	total
En voiture	1	2	1	2	0	1	6
à pied ou en vélo	0	1	0	0	0	0	0
Total des déplacements	1	3	1	2	0	1	6

Figure 66: Lieux de pratique de l'activité artistique libre

	garçons urbains	filles urbaines	garçons périurbains	filles périurbaines	garçons ruraux	filles rurales	total
en dehors de la maison	0	0	0	0	0	0	0
à la maison	2	3	0	0	0	1	6
Total des activités artistiques non encadrées	2	3	0	0	0	1	6

Seules deux filles pratiquent une activité artistique encadrée n°2 : une jeune fille urbaine s'y rend soit en voiture, soit à pied alors que la jeune fille vivant en milieu rural a besoin d'être véhiculée pour s'y rendre. Quant à une troisième activité, une seule fille urbaine pratique une activité artistique encadrée et s'y rend à pied. Aucun garçon ne pratique d'activité artistique encadrée ni en deuxième activité encadrée ni en troisième activité. Cette activité est bien sex-typée.

3. Pratiquer une activité régulière de temps libre : saisir les opportunités de son territoire, un savoir-faire d'abord masculin ?

Comme constaté précédemment, nous observons une diversité des formes de mobilité différenciées au prisme de l'espace et du genre. L'utilisation du vélo comme mode de transport (et non comme loisir) est avant tout masculine : le vélo est utilisé par les garçons comme mode de transport, une seule fille en fait usage. Nous constatons également que les jeunes urbains et périurbains denses diversifient leurs modes de mobilité, mais dans une moindre mesure pour les filles.

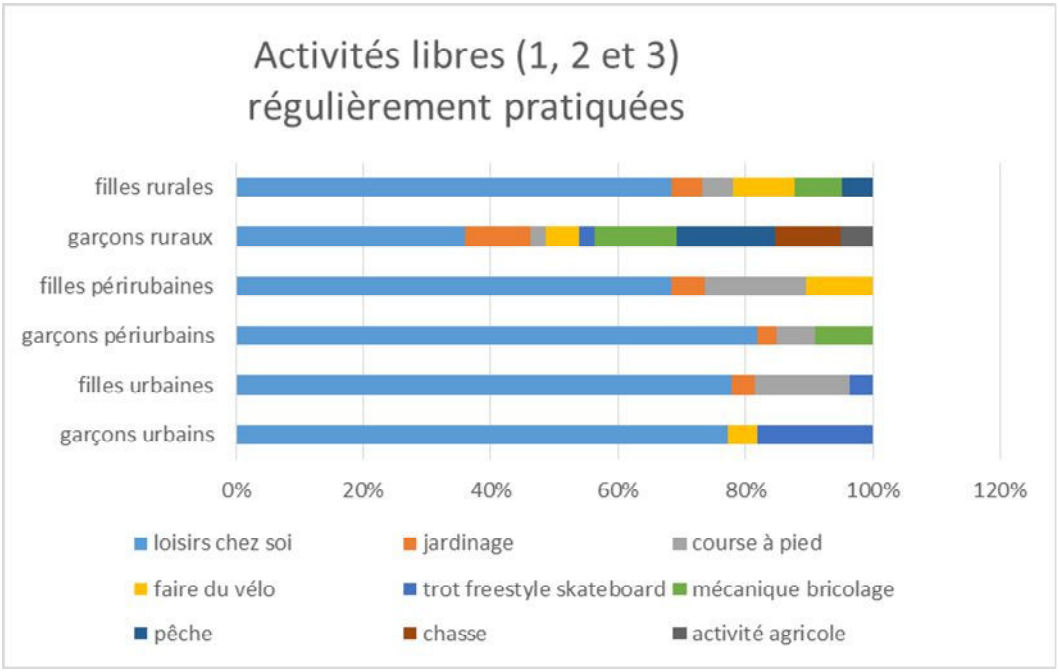
La ville est un espace d'opportunité de diversification des usages des modes de transport alors que l'éloignement pour atteindre une offre culturelle et sportive adaptée aux adolescent.e.s est un facteur qui réduit la diversification des formes de mobilités juvéniles. En effet, huit garçons vivant en ville modulent différents modes de transport (voiture ou marche à pied, voiture ou vélo, voiture ou marche à pied ou vélo) pour se rendre au sport, comme Yazid[191] se rendant à son club de football à Carpiquet en vélo (20 mn) ou en voiture (5 mn) en fonction de la disponibilité de ses parents. Inversement, une seule fille vivant en milieu rural

[191] Entretien n°54, 11/03/2016

combine deux modes de transport, voiture ou marche à pied pour se déplacer (Louison). L'espace n'est pas le seul facteur d'inégalités de mobilités juvéniles, le genre est également un facteur d'inégalités puisque dans chaque espace étudié, les filles sont moins nombreuses que les garçons à diversifier leurs modes de transport. Cependant, plus l'espace tend à être urbain, plus les filles diversifient leurs modes de transport, l'urbanité est favorable à l'autonomie spatiale des filles.

Ces mobilités impliquent alors des usages différenciés des lieux, comme nous le constatons dans la pratique d'activités non encadrées. Ces activités non encadrées se distinguent tout d'abord par le type d'activité. Les activités artistiques non encadrées se pratiquent exclusivement à la maison, quels que soient le genre et le lieu de résidence. En revanche, les activités sportives se pratiquent dans des lieux déterminés par le genre. Effectivement, concernant les pratiques sportives libres (cf. graphique de barres empilées ci-dessous), nous observons à nouveau un usage différencié de l'espace selon le lieu de résidence et selon le sexe. Pour la majorité des jeunes, ces activités non encadrées sont pratiquées sans avoir besoin d'être véhiculé par un adulte, à l'exception de trois garçons ruraux véhiculés pour aller à la pêche ou à la chasse.

Figure 67: Activités libres régulièrement pratiquées



Source : données issues des 157 questionnaires. Dans le but de connaître les activités libres les plus pratiquées en dehors des activités encadrées, nous avons regroupé et traité les 200 réponses correspondant aux activités non encadrées que les jeunes ont déclarées à la question « Parmi les activités sportives, artistiques ou de loisirs que tu as indiquées, quelles sont les plus importantes pour toi ? ».

Les activités libres sont d'abord pratiquées à la maison (musique, chant, loisirs créatifs dessin, jeux vidéo, jeux de société) parmi l'ensemble des adolescent.e.s. 71% des filles pratiquent une activité régulière à leur domicile, avec une tendance un peu plus forte des urbaines (10 points d'écart avec les périurbaines et rurales). Leurs activités sont très

diversifiées : cuisine, dessin, pratique d'un instrument musical, loisirs créatifs, danse, chant, jeux vidéo. À la différence des activités intérieures des garçons, centrées autour des jeux vidéo. En revanche, de fortes disparités se dégagent parmi les garçons : le taux d'activité non encadrée des garçons ruraux n'est que de 36% alors qu'il s'élève à 77% et 86% pour les urbains et périurbains respectivement. Effectivement, de fortes disparités spatiales se dégagent à la lecture du graphique ci-dessus : les garçons vivant dans les espaces ruraux sont les moins nombreux à pratiquer une activité chez soi et ont des activités plus diversifiées - chasse, pêche, mécanique et bricolage, activité agricole – qui correspondent à des pratiques spécifiquement rurales. En revanche, les garçons urbains sont plus nombreux à pratiquer un sport de rue. Plus spécifiquement, ils sont les seuls à pratiquer de la trottinette freestyle dans la rue. Par conséquent, Les garçons ne pratiquent pas les mêmes activités selon le lieu de résidence et n'ont donc pas le même rapport à l'espace. Ces activités sont clairement sex-typées masculines.

Par ailleurs, le contexte des usages diffère au prisme du genre, ce qui ne se perçoit pas sur les graphiques mais clairement explicité dans les entretiens. Ainsi, déclarer jouer à la console dans les questionnaires correspond pour les garçons à jouer en réseau avec des inconnus, des copains du collège ou des cousins alors que les filles ne jouent que dans le cadre où l'un des frères possèdent une console et elles ne jouent pas en réseau. Les filles jouent davantage sur des applications de leurs smartphones. Déclarer faire du skateboard, les usages de ce jeu pour les garçons vont avoir lieu à la maison, dans la rue ou chez des copains tandis que les filles pratiquent du skateboard chez elles. Déclarer faire du vélo, c'est pour les garçons un moyen de locomotion pour se rendre à une activité ou retrouver des copains, faire une sortie entre pairs. Pour les filles, faire du vélo est une pratique familiale, toujours accompagnées, jamais seules, à la grande exception de la jeune fille habitant Hérouville-Saint-Clair citée précédemment.

Avec l'analyse de ces pratiques d'activités libres, nous pouvons nuancer l'idée selon laquelle la ville offre des opportunités de pratiques autonomes bénéficiant aux jeunes urbain.e.s et périurbain.e.s denses. Certes, les structures et équipements sportifs sont à la faveur des jeunes urbain.e.s mais les filles ne les utilisent guère, elles sont plutôt spectatrices comme Clara[192], sa sœur et les copines qui « *regardent les autres, ceux qui en font, ce sont les garçons* ». Régulièrement, les samedis, elles se baladent au skate park de Bayeux mais elles n'en font pas, Clara ne « *sait pas pourquoi les filles n'en font pas. Ça fait un lieu pour sortir avec ma sœur quand on ne sait pas quoi faire* […] *je ne parle pas avec les garçons du skate park, je les vois seulement*. » Autre enseignement, les jeunes garçons ruraux profitent également de leur environnement immédiat pour avoir des activités libres régulières tels Tony, Kévin, Elliot, Jordan, Timéo, Colin[193] avec la chasse, la pêche, les balades avec les pairs, les sorties en vélo. Ils se déplacent, pratiquent des activités devenues des routines de leur quotidien. Enfin, l'usage de l'environnement immédiat diffère selon le genre et induit ainsi une position dans l'espace différente selon le sexe. Certaines activités restent sex-typées : les activités agricoles (aide aux champs, conduire le tracteur), la mécanique, le

[192] Clara, urbaine, collège de Letot, Bayeux, Entretien n°2, le 09/03/2016

[193] Entretiens n°12, 13, 20, 23, 24, 26

bricolage et la chasse sont des activités exclusivement masculines et rurales; seule une fille rurale a déclaré la pêche comme deuxième activité régulière, ce qui convient de constater que la pêche est également une activité fortement masculine. La rue est un lieu de pratique d'activités masculines particulières, football, skateboard, trottinette freestyle, basket, tandis que les filles utilisent l'espace public pour courir ou faire du vélo. A noter qu'une seule fille urbaine déclare faire de la trottinette freestyle dans la rue. Les filles ayant noté pratiquer du skateboard ou du football ont spécifié que ces pratiques libres avaient lieu chez elle ou chez des ami.e.s.

Nous pouvons donc nuancer l'idée selon laquelle la ville offre des opportunités de pratiques spatiales et d'autonomie spatiale pour les garçons. Certes, les pratiques libres diffèrent entre les garçons selon les ressources territoriales de leur espace de vie, mais les garçons agissent sur leurs espaces de vie pour davantage les parcourir par rapport aux filles. Ils s'accommodent des ressources territoriales de leurs espaces de vie et intègrent des pratiques routinières partagées avec les copains, créant ainsi des valeurs communes entre pairs de même sexe. Les échanges entre élèves pendant l'administration des questionnaires en attestent, tel Tony s'exclamant d'adorer faire du bateau avec son père (tuteur plus précisément). Au collège de Trévières, tout en lisant les questions à voix haute, trois garçons se racontaient les travaux extérieurs de leurs domiciles respectifs et la manière dont ils y participaient. Ces conversations nous amènent à étudier la sociabilité entre pairs en tant que processus de création d'un territoire de vie spécifiquement juvénile.

Chapitre 3 : Le temps libre : de l'opportunité d'accès aux contraintes de la dépendance spatiale

Cette partie de notre recherche présente les résultats des premières questions de l'enquête quantitative : 1) **Depuis septembre, es-tu allé(e) au moins une fois…** et directive orale « parmi toutes ces activités, entourez deux activités remportant vos préférences. Ces questions de l'enquête ont pour objectif de cerner le temps libre des adolescent.e.s de 4ème des sept collèges de notre terrain d'étude. en dehors de leurs activités encadrées ou activités libres (questions de 6 à 9) et avec qui ils et elles pratiquent ces temps libres. Les propositions d'activités de temps libre exigent une certaine mobilité, ce qui nous permet ainsi de compléter avec les mobilités pour les activités sportives ou artistiques. Les activités de temps libre que nous proposions étaient :

a- Te balader en ville, y faire du shopping
b- Te balader dans un centre commercial, y faire du shopping
c- Cinéma
d- Voir un match, une manifestation sportive
e- Kebab, fast food (ex: Mac DO, KFC…)
f- Discuter dans le quartier avec copains/copines
g- Bibliothèque/médiathèque
h- Accrobranche
i- Laser Game

Nous avons obtenu 145 réponses, une seule non-réponse.

Avant de proposer une analyse de ces données, nous souhaitons apporter des hypothèses d'explications aux différences de résultats entre l'enquête de l'ANR Inéduc et la nôtre. L'enquête de l'ANR Inéduc doit être perçue comme étant complémentaire de la nôtre, telle une discussion entre deux enquêtes pour confronter des données issues d'un même questionnement dans cette partie de notre recherche.

Par précaution méthodologique, des différences de formulation avec le questionnaire ANR Inéduc avec notre propre enquête quantitative sont à relever. Dans un premier temps, alors que l'enquête ANR Inéduc propose dans une même réponse « faire du shopping en ville, dans un centre commercial », nous avons distingué « se balader en centre commercial » et « se balader en ville ». L'accessibilité de ces lieux commerciaux, les habitus familiaux, l'effet de genre interviennent dans les pratiques sociales des lieux. D'autant plus que la configuration de l'offre commerciale est particulière à l'échelle de l'aire urbaine de Caen. L'aire métropolitaine caennaise propose de nombreux centres commerciaux à la population. Mais surtout, le centre commercial « Mondeville 2 » situé au sud-est de l'agglomération caennaise, à proximité immédiate des grandes voies de communication, a une aire de rayonnement qui s'étend sur l'ensemble de l'ex Basse-Normandie. La diversité des activités marchandes, récréatives (cinéma, salle de jeux, bowling) et de restauration qu'offre ce centre commercial concurrence directement les commerces du centre-ville de Caen dont le stationnement et l'accessibilité sont au cœur de nombreux débats politiques et intercommunautaires de Caen-

la-mer. Cette configuration de l'offre commerciale et de loisirs étant particulière à l'aire urbaine de Caen, elle se doit donc d'être prise en compte.

Dans un second temps, les propositions de pratiques de loisirs de temps libre ne correspondent pas avec celles de l'enquête ANR Inéduc. La réponse « parcs d'attraction » de l'enquête ANR Inéduc intègre l'accrobranche, lasergame, festyland, disneyland (précisé dans le questionnaire). Nous avons préféré cibler les réponses en proposant uniquement le lasergame et l'accrobranche dans nos enquêtes pour davantage correspondre à l'offre de loisirs à l'échelle de l'ex Basse-Normandie à la différence du parc d'attraction Festyland situé à Carpiquet et de Disneyland en Ile-de-France. Toutefois, les parcs à thème ont été suggérés dans les enquêtes qualitatives, mais très peu de jeunes ont eu accès à ce type de loisirs dans nos enquêtes. Enfin, nous n'avons pas repris dans nos questionnaires les concerts, ni les musées/monuments, ni les spectacles de danse/théâtre/opéra, ni les zoo/aquarium/cirque car les faibles taux de réponses à ces questions dans l'enquête ANR Inéduc, malgré un échantillon de plus de 3 000 adolescent.e.s, laissaient présager une difficulté d'exploitation de données quantitatives avec notre échantillon de 157 adolescent.e.s.

Après avoir étudié les préférences sexuées des activités de temps libre, nous observerons leurs pratiques effectives en fonction de plusieurs variables (genre, lieu, sociale), ce qui permettra d'observer une segmentation spatiale des pratiques de temps libres. Les expériences spatiales des adolescent.e.s contrastent selon les contextes géographiques de résidence.

I. Les pratiques de temps libre, des préférences spatiales au prisme du genre

Étudier les préférences de pratiques de loisirs permet d'aborder les pratiques spatiales des adolescent.e.s. à la fois en matière de mode de vie et de représentation des lieux (attractifs, répulsifs). En tant que relation avec un espace, les pratiques spatiales quotidiennes ou occasionnelles sont le reflet d'un mode de vie dont le choix est plus ou moins conscient, plus ou moins sociologiquement déterminé (par le sexe, par la classe sociale, par la trajectoire familiale), ce qui s'exprime alors par des fréquentations ou des évitements de certains lieux. Par conséquent, poser la question aux jeunes de la préférence ne permet pas seulement de connaître leurs goûts, mais surtout permet de connaître leurs rapports aux lieux de loisirs. Parce que préférés, ces lieux sont attractifs. Parce que peu plébiscités, ces lieux ne suscitent pas de l'intérêt pour les adolescent.e.s en ce sens qu'ils ou elles ne le considèrent pas comme une ressource spatiale. Ainsi, ces préférences font partie des expériences spatiales des jeunes sans qu'il soit question d'avoir ou non réellement fréquentés ces lieux plébiscités. Les deux enquêtes quantitatives (ANR Inéduc, notre échantillon d'élèves) révèlent une tendance générale en matière de préférences des adolescent.e.s : ces préférences sont d'abord genrées. Les résultats de deux enquêtes confirment également que la variable sociale n'est pas un facteur déterminant les préférences de loisirs. Cependant, la variable du lieu de résidence a plus d'incidence chez les enquêtés bas-normands que pour ceux de l'ANR Inéduc. Nous

commenterons d'abord les résultats de l'enquête de l'ANR Inéduc pour les comparer à ceux de notre enquête.

1. Le temps libre des jeunes : des préférences sex-typées

Dans l'enquête ANR Inéduc, l'analyse des données quantitatives relatives à la question « *Parmi toutes les activités ci-dessus, quelle est ta préférée ? Indique une seule réponse* » permet de dégager des tendances générales. L'aire de résidence n'est pas un facteur de différenciation des activités préférées des adolescent.e.s, nous observons la même hiérarchie d'activités pour les urbain.e.s, ruraux.ales et périurbain.e.s quelle que soit l'origine sociale. Néanmoins les différences apparaissent en fonction du sexe. La fréquentation de la ville comme activité préférée est une activité sex-typée : alors qu'une fille sur deux préfère se balader en ville, cette activité ne concerne qu'un garçon sur dix. En revanche, assister à un match ou une manifestation sportive est une activité que les garçons plébiscitent, en lien avec leurs pratiques sportives de sports collectifs et de compétition que ces sports induisent (Davisse, 2006).

Figure 68: Les activités préférées des filles et des garçons dans l'enquête ANR Inéduc

Garçons		**Filles**	
Parc d'attractions	25.7%	**Se balader en ville**	**51.8%**
Cinéma	18.5%	Parc d'attractions	16.5%
Se balader en ville	**15.1%**	Cinéma	10%
Match, manif sportive	**12.2%**	Discuter dans le quartier	6.8%
Discuter dans le quartier	11.1%	**Match, manif sportive**	***3.2%***
Kebab, fast food	**7%**	*Concert*	*3%*
Zoo, aquarium, cirque	*2%*	*Fast-food*	*2.1%*
Concert	*1.8%*	*Zoo, aquarium, cirque*	*1.8%*
Musée, monument	*1%*	*Spectacle de danse, théâtre*	*1.7%*
Spectacle de danse, théâtre	*0.4%*	*Musée, monument*	*0.6%*
Non-réponses	*5.2%*	*Non-réponses*	*2.5%*

Taille de l'échantillon : 3 356 réponses

Statistiques pour la table de q53 par q7

Statistique	DDL	Valeur	Prob
Khi-2	20	612.7189	<.0001
Test du rapport de vraisemblance	20	639.3266	<.0001
Khi-2 de Mantel-Haenszel	1	0.2344	0.6283
Coefficient Phi		0.4273	
Coefficient de contingence		0.3929	
V de Cramer		0.3021	
WARNING: 33% des cellules ont un effectif théorique inférieur à 5. Le test du Khi-2 peut ne pas convenir.			

Taille de l'échantillon = 3356

Cette hiérarchie des activités s'observent aussi chez les adolescent.e.s de notre terrain d'étude avec une nette oppostion concernant la pratique de la ville et du centre commercial.

Figure 69: Activités préférées des filles et des garçons de notre enquête

Garçons		**Filles**	
Cinéma	24.8%	**Te balader en ville**	**22.2%**
Fast-food / kebab	**24.8%**	**Te balader au centre commercial**	**17.4%**
Match/manifestation sportive	11.4%	Cinéma	16.7%
Te balader en ville	**10.5%**	**Fast-food / kebab**	**14.6%**
Te balader au centre commercial	**3.8%**	Match/manifestation sportive	10.4%
Discuter dans le quartier	3.8%	Discuter dans le quartier	9%
Accrobranche	2.9%	Accrobranche / lasergame	4.2%
Bibliothèque	1.9%	Bibliothèque	1.4%

Note de lecture : deux activités préférées déclarées, soit 260 réponses et 27 non-réponses

Concernant notre enquête, d'une manière générale, les activités les plus plébiscitées sont principalement le cinéma, le fast-food, la balade en ville et en centre commercial. En revanche, l'accrobranche et la bibliothèque sont les deux activités les moins citées parmi les préférences des adolescent.e.s.

Figure 70: Activité préférée des garçons et des filles de 4ème dans les départements de la Manche et du Calvados

Note de lecture : deux activités préférées déclarées, soit 260 réponses et 27 non-réponses

p = **<0,1%** ; chi2 = **34,28** ; ddl = **8 (TS)**

Le traitement hiérarchique ci-dessus fait apparaître des réponses en lien avec le sexe des enquêté.e.s. Nous observons que les réponses des filles et des garçons de l'ex Basse-Normandie se distinguent : alors que les garçons préfèrent d'abord le cinéma, le fast-food puis le laser game, les filles déclarent préférer les sorties en ville, au centre commercial, le cinéma et enfin le fast-food. Des préférences très distinctes d'un point de vue du genre se dégagent, en particulier le centre commercial et la ville (20 points d'écart), le laser game (15 points d'écart). Ces préférences de lieux sont clairement genrées : la ville et le centre commercial comme lieux attractifs par la majorité des filles. De façon inverse, le laser game, et dans une

moindre mesure, le cinéma et le fast-food/kebab sont des lieux davantage plébiscités par les garçons.

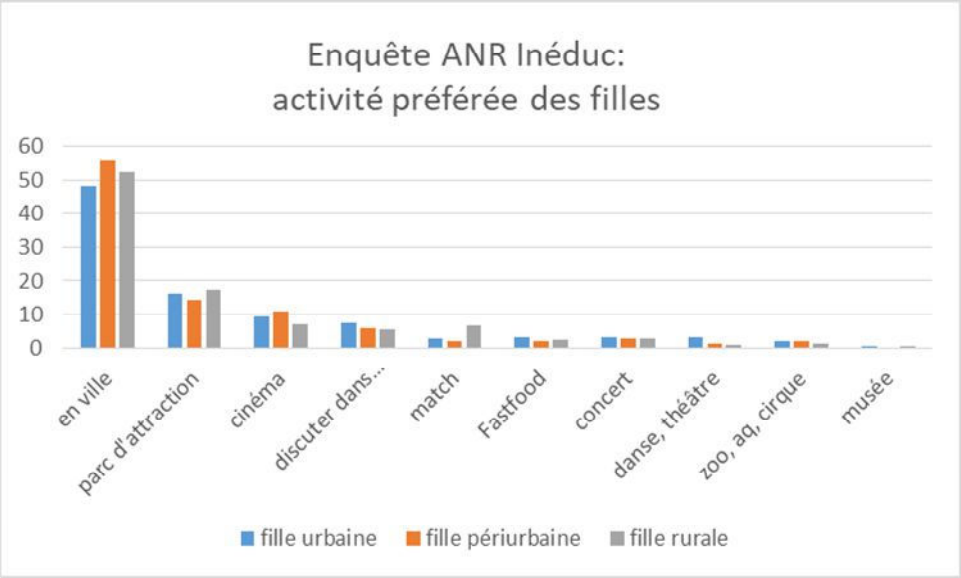
Par conséquent, des préférences sexuées se dégagent des deux enquêtes quantitatives. Les réponses ci-dessus sont à intégrer dans les imaginaires des adolescent.e.s, c'est-à-dire dans leur système d'actions sociales qu'ils ou elles souhaiteraient réellement pratiquer. Ces distinctions de lieux en fonction du sexe ne sont-elles pas à mettre en relation avec la sexuation de l'espace à l'âge de l'adolescence ? Aimer fréquenter des lieux appartient au processus de construction sociale de la différence entre les filles et les garçons. Cette sexuation de l'espace renvoie à l'expérience spatiale, non seulement réellement pratiquée mais également représentée, souhaitée, imaginée par les adolescent.e.s.

2. Des préférences sexuées à l'épreuve de la distance spatiale : des choix sexués orientés par le contexte géographique de résidence ?

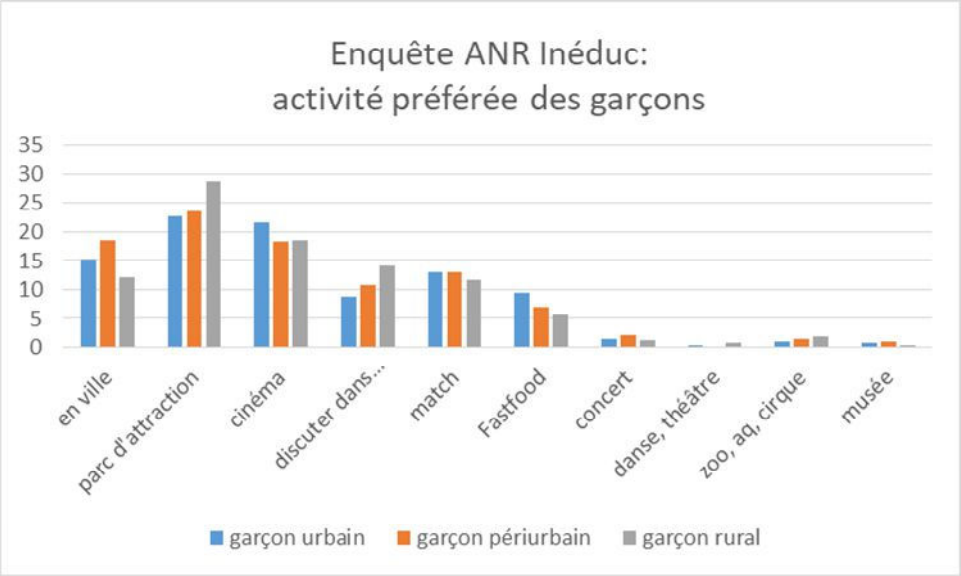
Précisons d'emblée que le nombre de réponses autorisées n'était pas le même : une seule activité pour l'ANR Inéduc, deux activités pour notre enquête. Chaque enquêté.e avait donc la possibilité d'indiquer deux activités préférées au choix, ce qui a pu avoir une incidence sur les résultats. Deuxièmement, le nombre d'activités proposées était plus élargi dans l'ANR Inéduc alors que notre choix était de restreindre aux activités fréquentes afin de connaître les activités préférées dans le cadre routinier du quotidien. C'est pourquoi nous avons préféré l'accrobranche et le lasergame, activités davantage proposées en Basse Normandie. De ce fait, dans les entretiens, très peu de jeunes relatent être allés dans un parc d'attraction, activité plutôt exceptionnelle compte tenu de l'offre du territoire normand[194]. Nous aurions pu, en revanche, intégrer les fêtes foraines à notre questionnaire. Enfin, le centre commercial est un lieu prisé par une partie des enquêté.e.s, il est donc probable qu'il soit un facteur de différenciation des résultats entre les deux enquêtes.

[194] Seule Fleur (entretien n°1) a indiqué être allée en concert au Zénith de Caen et planifier de partir au Futuroscope avec sa famille.

Figure 71 : Existe-t-il un effet de lieu sur les activités préférées les plus citées par les garçons et les filles de l'enquête ANR Inéduc ?



Taille de l'échantillon : 1 594 filles
Note de lecture : en pourcentage – 48% des filles urbaines ont déclaré « faire du shopping en ville ou en centre commercial » omme activité préférée

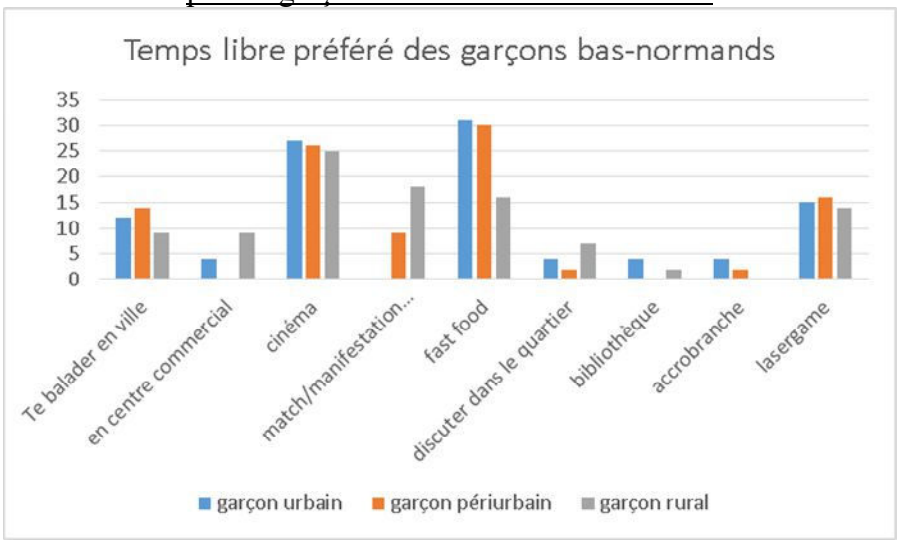


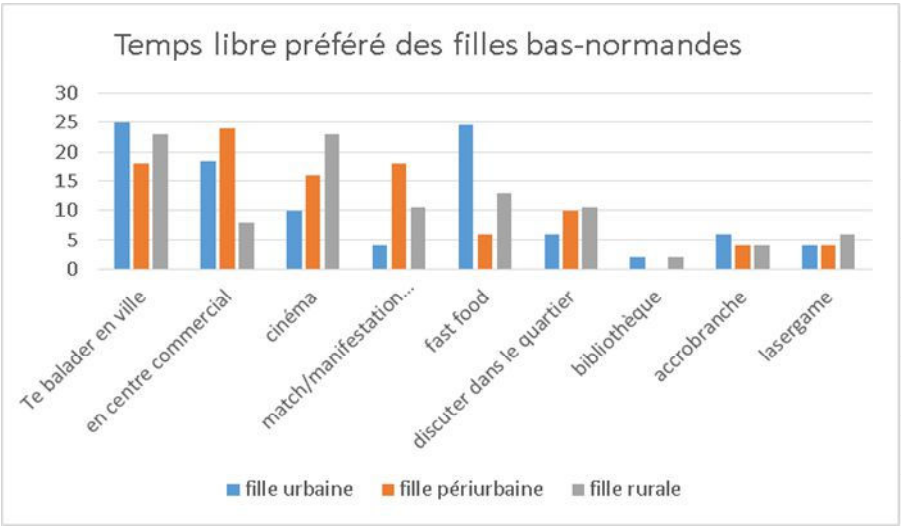
Taille de l'échantillon : 1 737 garçons
Note de lecture : en pourcentage – 15% des garçons urbains ont déclaré « faire du shopping en ville ou en centre commercial » omme activité préférée

Dans l'enquête ANR Inéduc, l'aire de résidence n'est pas un facteur explicatif des activités préférées d'un même sexe. La hiérarchie des activités reste sensiblement la même. Quel que soit le lieu de résidence, les préférences restent genrées : la ville est un lieu attractif pour l'ensemble des filles tandis que l'ensemble des garçons préfèrent le cinéma et les parcs d'attraction. Notons tout de même que les périurbain.e.s sont les plus nombreux à avoir répondu que « faire du shopping en ville ou en centre commercial » était leur activité préférée.

Dans notre enquête, les résultats d'analyse nous amènent à d'autres corrélations. Au sein du même sexe, les préférences varient selon l'aire de résidence. Prenons les quatre activités préférées des adolescent.e.s de notre enquête que nous avons constatées précédemment : se balader en ville, se balader en centre commercial, aller au cinéma et manger au fast-food/kebab. Se rendre à des matchs et manifestations sportives sera traité en lien avec la pratique d'un sport.

Figure 72 : L'effet de lieu sur les activités préférées les plus citées par les garçons et les filles bas-normands





Note de lecture : deux activités préférées déclarées, soit 260 réponses et 27 non-réponses

p = **1,3%** ; chi2 = **62,51** ; ddl = **40** (**S**)

Des préférences d'activité se dessinent nettement selon le sexe et l'aire de résidence. De manière générale, les filles et les garçons vivant en milieu rural sont ceux qui pratiquent le moins ces quatre activités préférées. Par ailleurs, l'ensemble des garçons apprécient le cinéma

et le fast-food, malgré un taux plus faible pour les garçons ruraux concernant les fast-foods[195]; *a contrario* ils plébiscitent davantage les matchs/manifestations sportives[196] (non visible sur les graphiques ci-dessus). Ensuite, les préférences chez les filles sont différentes selon le lieu de résidence. Le fast-food différencie très nettement les filles urbaines (24.5%) des filles rurales (12.5%) et périurbaines (6%), est-ce du fait de la proximité et de l'offre commerciale ? Le centre commercial est également un lieu peu attractif pour les filles rurales. Ces dernières se distinguent nettement en limitant leur préférence à deux activités : la ville (23%) et le cinéma (23%). Elles portent peu d'intérêt aux centres commerciaux (8.3%) et au fast-food/kebab (12.5%) alors que les filles périurbaines et urbaines élargissent leurs préférences à trois activités : les filles urbaines plébiscitent la ville (24.5%), le centre commercial (18.4%) et le fast-food/kebab (24.5%) tandis que les filles périurbaines déclarent préférer le centre commercial (24%), la ville (18%) et le cinéma (16%). Autre fait remarquable, les filles périurbaines sont les plus nombreuses sur l'ensemble des échantillons à préférer les centres commerciaux (24%) tandis qu'aucun garçon périurbain n'a cité cette activité. Ces données quantitatives démontrent des préférences de lieu selon le genre et le lieu de résidence.

La variable sociale est un facteur de différenciation entre sexes. Sur l'ensemble de l'échantillon, deux activités sont identifiées comme étant des activités influencées par la variable sociale : se balader en ville et se balader en centre commercial sont des pratiques de temps libres davantage appréciés par les garçons et les filles favorisés/très favorisés. Se balader en ville, aller au kebab/fast-food, aller au cinéma sont des activités qui différencient les garçons au prisme de la variable sociale. Les garçons très favorisés et favorisés sont les plus nombreux à préférer se balader en ville (20%) et aller au fast-food (33%) mais aucun d'entre eux ne déclare les matchs comme activité préférée. Combiné à la variable sociale, nous nous apercevons que le cinéma et la ville sont des activités fortement influencées par la catégorie sociale car quel que soit le lieu de résidence, les garçons défavorisés plébiscitent le cinéma, à l'inverse, les garçons favorisés/très favorisés aiment se balader en ville. Ensuite, la variable sociale est un facteur de différenciation au sein des filles car une fille défavorisée sur quatre déclare préférer les kebabs et fast-foods, ce qui contraste avec filles favorisées et très favorisées puisqu'une seule déclare aimer aller au kebab/fast-food (sur un échantillon de 30 filles favorisées et très favorisées). La variable sociale joue donc pour cette activité combinée au lieu de résidence : 38.5% des filles urbaines issues de familles défavorisées aiment aller au fast-food/kebab, taux le plus élevé sur l'ensemble des filles. Discuter dans le quartier est également une activité davantage plébiscitée par les filles défavorisées, en particulier les filles en milieu urbain : les filles défavorisées sont les plus nombreuses à plébisciter les discussions dans le quartier (17.5%) contre 7.5% des filles issues de la classe moyenne et aucune des filles favorisées et très favorisées. En y combinant le territoire de résidence, nous observons que les filles urbaines défavorisées sont identifiées comme étant celles qui plébiscitent le plus

[195] Les garçons ruraux favorisés et très favorisés sont les seuls à ne pas déclarer cette activité comme faisant leur préférence (0%), ce qui contraste avec les garçons urbains, en particulier 3 des 5 garçons urbains favorisés et très favorisés.

[196] Dans notre enquête, 17% des garçons ruraux classent les matchs/manifestations sportives comme faisant partie de leurs activités préférées, alors que cela concerne 9.3% des garçons périurbains et aucun des garçons urbains.

les discussions dans le quartier avec 39%, suivies des filles urbaines moyennes (23%) et des filles rurales défavorisées (23%). Le contraste est fort avec les autres filles rurales (0%) et urbaines très favorisées/favorisées (0%) et les filles périurbaines défavorisées (0%). Enfin, la bibliothèque/médiathèque est un loisir de fille urbaine favorisée/très favorisée (13%).

Les matchs et manifestations sportives tiennent une place particulière. Une corrélation étroite se dégage entre la pratique d'une activité sportive et la préférence pour les matchs/manifestations sportives. Comme nous le constatons ci-dessus, les filles périurbaines (18%) et les garçons ruraux (8.2%) obtiennent le plus fort score, à l'opposé des garçons urbains qui ne s'intéressent absolument pas à cette activité. Pour les garçons, il s'agit tout particulièrement des garçons ruraux issus des catégories sociales moyennes et défavorisées. Cela correspond à la forte pratique sportive des jeunes garçons ruraux et des filles périurbaines, et inversement, à la faible pratique sportive encadrée des jeunes garçons urbains. Ce contraste est également fort entre les périurbains : 9.3% des garçons périurbains déclarent préférer voir un match ou une manifestation sportive contre le double des filles périurbaines.

Comment expliquer ces différences de préférence d'activité de temps libre ? La proximité des activités proposées par rapport au lieu de résidence est un facteur explicatif d'attractivité aux ressources territoriales, les adolescent.e.s s'approprient les ressources disponibles sur leurs territoires de vie. Par exemple, le fast-food est plébiscité par les urbaines parce qu'il est à proximité du lieu de résidence et du lieu de scolarité avec la possibilité d'y manger entre pairs durant le temps libre[197] alors que le centre commercial est plus accessible aux adolescentes périurbaines. Les effets de réseaux amicaux jouent un rôle pour les jeunes urbains, faire comme les copains et les copines. La particularité des garçons ruraux est de pratiquer davantage de sports que les autres garçons et de diversifier davantage leurs activités libres, est-ce l'intensité de leur pratique sportive (dont la section foot du collège de Périers), souvent dans les matchs et compétitions, qui les « détournent » d'autres activités de temps libre ? Est-ce l'intensité de la pratique sportive comme activité de socialisation qui les « orientent » davantage à préférer les matchs/manifestations sportives ? Ou bien est-ce l'adaptabilité des jeunes garçons ruraux à jouer avec les ressources spatiales qui expliquent ces différences de préférence ?

II. Être jeune et sortir : une segmentation spatiale et sexuée des pratiques de temps de loisirs

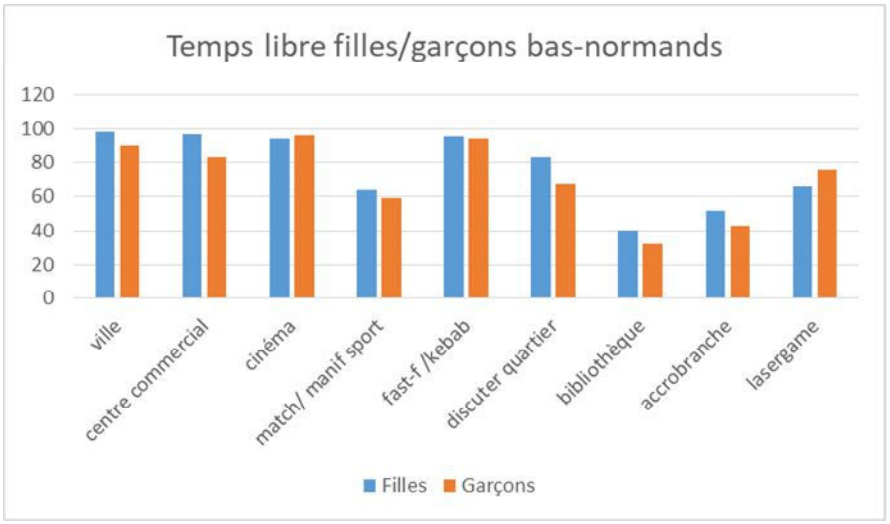
Ces préférences genrées confirment-elles les pratiques effectives de ces loisirs ? Dans cette partie de notre étude, il s'agit de mener une analyse sur les pratiques effectives des adolescent.e.s dans le cadre de leurs pratiques de temps libre. Nous étudierons leurs pratiques, les lieux et le degré d'autonomie spatiale et relationnelle. Nous combinons l'effet de genre, le territoire de résidence et la variable sociale.

[197] Dans les entretiens, les adolescentes urbaines de Saint Lô déclarent manger au « Royal Kebab » le samedi midi entre copines.

1. Accéder aux lieux récréatifs : la tyrannie de la distance

Cependant, ces sorties familiales doivent être questionnées au prisme du genre car nous avons constaté précédemment de grandes différences de préférences d'activités dans notre enquête, c'est-à-dire la ville et le centre commercial comme lieux attractifs pour les filles tandis que les garçons préfèrent le cinéma, le fast-food, les matchs et manidestations sportives.

Figure 73 : Pratiques de temps libre des garçons et des filles avec l'un des parents

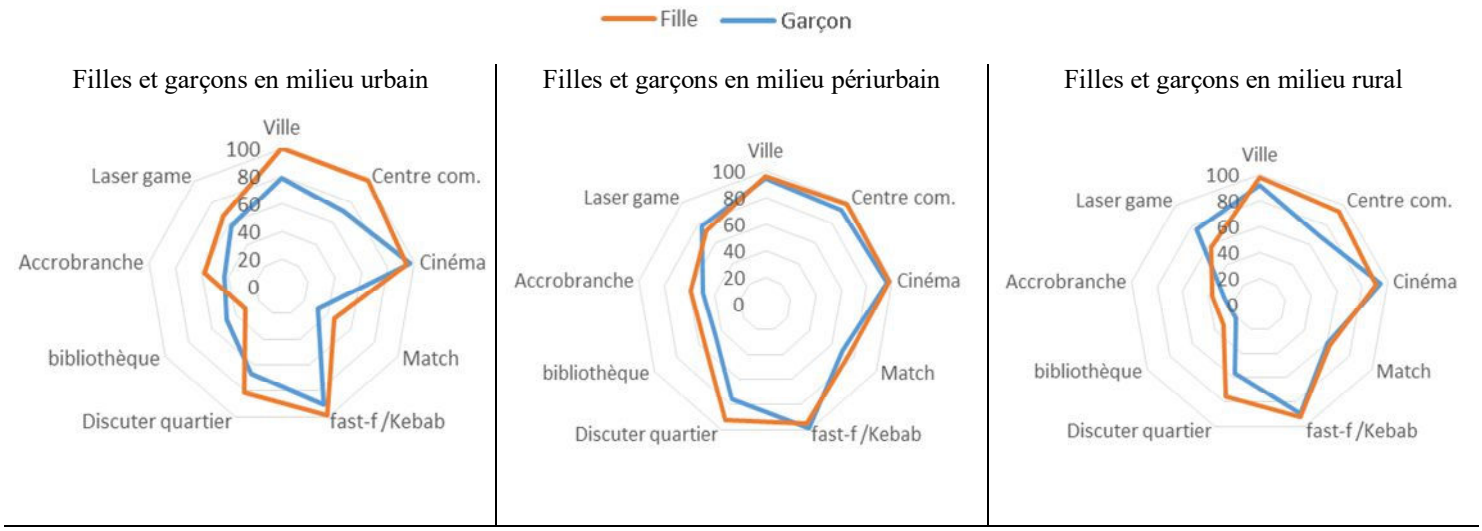


Source : données issues des 157 questionnaires

Alors que nous avons constaté des préférences d'activités de loisirs très différentes selon le sexe, ces préférences genrées sont atténuées par les pratiques effectives de ces loisirs. Certaines pratiques de temps libre paraissent neutres d'un point de vue du genre lorsque l'on observe les pratiques réalisées les trois derniers mois précédant l'enquête : cinéma, fast-food/kebab, voir un match/une manifestation sportive (gala de danse, de GRS ou compétition équestre dans les entretiens). En effet, nous observons des pratiques similaires entre les filles et les garçons, les différences genrées sont minimes : les filles pratiquent davantage la balade en ville ou au centre commercial, la discussion dans le quartier, la bibliothèque. Les garçons sont un peu plus nombreux que les filles à être allés au laser game.

Articuler contexte géographique des lieux de résidence et genre fait apparaître une segmentation genrée des pratiques de temps de loisirs, cependant elle reste moindre par rapport aux préférences. Le territoire de résidence articulé au genre sont des facteurs clivant de temps libre.

Figure 74: Temps libre des garçons et des filles bas-normands selon le lieu de résidence



balader ville / sexe*type aire p = **10,6%** ; chi2 = **28,13** ; ddl = **20** (**PS**)
balader centre commercial / sexe*type aire p = **<0,1%** ; chi2 = **46,67** ; ddl = **20** (**TS**)
Cinéma / sexe*type aire p = **89,6%** ; chi2 = **12,54** ; ddl = **20** (**NS**)
Voir un match/une manifestation sportiv / sexe*type aire p = **40,8%** ; chi2 = **20,82** ; ddl = **20** (**NS**)
Kebab, fast food / sexe*type aire p = **69,4%** ; chi2 = **16,37** ; ddl = **20** (**NS**)
Discuter dans le quartier avec les copa / sexe*type aire p = **24,5%** ; chi2 = **23,95** ; ddl = **20** (**NS**)
Bibliothèque/médiathèque / sexe*type aire p = **44,4%** ; chi2 = **20,23** ; ddl = **20** (**NS**)
Accrobranche / sexe*type aire p = **28,4%** ; chi2 = **23,10** ; ddl = **20** (**NS**)
Laser game / sexe*type aire p = **88,0%** ; chi2 = **12,95** ; ddl = **20** (**NS**)

Des formes similaires en fonction des espaces apparaissent, à l'exception notable de la ville et du centre commercial (cf. radars ci-dessus). En effet, la ville et tout particulièrement le centre commercial restent des lieux d'occupation du temps libre de loisirs différenciés selon le sexe pour les jeunes ruraux.ales et urbain.e.s, c'est-à-dire des activités féminines urbaines et rurales. La fréquentation du centre commercial constitue une différence significative entre les garçons et les filles : plus fréquentés par les filles, le centre commercial ne l'est pas par les garçons urbains (30% ne l'ont pas fréquenté) et les garçons ruraux (29%), contrairement aux garçons périurbains (8% ne l'ont pas fréquenté). Notons la particularité des jeunes périurbains car le centre commercial est autant fréquenté par les garçons et les filles. La proximité spatiale et les habitus familiaux sont donc pour les périurbains des facteurs primant sur le genre.

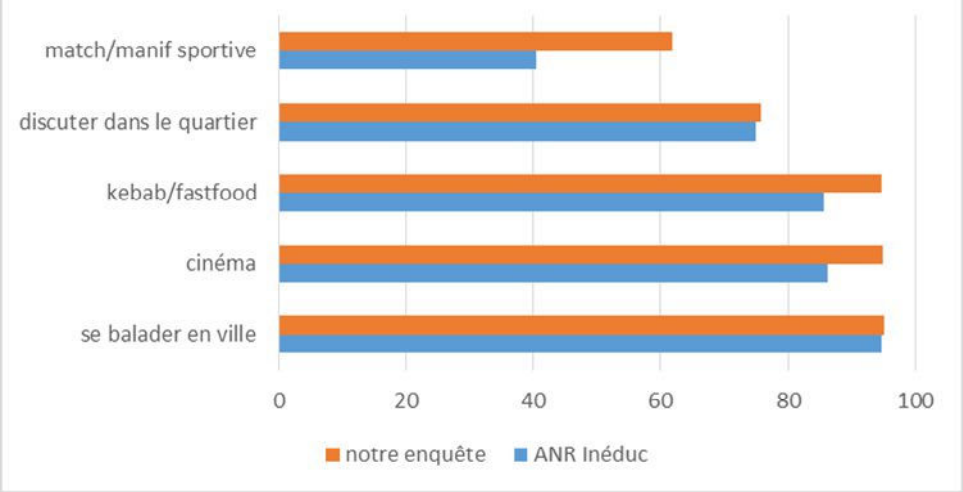
La distance et l'accessibilité aux lieux récréatifs sont des facteurs explicatifs nécessaires pour comprendre la répartition des adolescent.e.s au sein de ces activités de temps libres. Ainsi, les filles urbaines s'approprient davantage la ville que ce soit avec leurs parents ou avec des amis. Les garçons urbains sont plus nombreux à être allés à la médiathèque/bibliothèque. À l'opposé, les jeunes ruraux.ales font moins de sorties que les autres adolescent.e.s, d'autant plus s'ils sont des garçons : nous avons reçu plus de non-réponses de leur part et ils se rendent moins dans les centres commerciaux (aussi peu que les garçons urbains), fast-food, discuter dans le quartier, bibliothèque, accrobranche. Nous en déduisons que l'accessibilité aux lieux récréatifs et l'opportunité d'y accéder en autonomie favorisent des comportements différenciés selon le territoire de vie et selon le sexe. Se créent

donc des lieux différenciés d'autonomie spatiale sexuée. Cependant la variable sociale atténue-t-elle la distance spatiale ?

2. Le temps libre : des activités pratiquées avant tout avec les membres de la famille

Sur les 157 questionnaires de notre enquête, nous remarquons la même hiérarchie de pratiques de temps libre que les adolescent.e.s de l'ANR-Inéduc[198].

Figure 75 : Temps libre des adolescant.e.s



Taille de l'échantillon : 3 356 réponses dans l'enquête ANR Inéduc ; 157 questionnaires pour notre enquête
notre enquête : p = **0.0%** ; chi2 = **238.03** ; ddl = **24** (TS)
Note de lecture : 40% des jeunes de l'enquête ANR Inéduc ont assité à un match ou manifestation sportive. 62% des jeunes bas-normands de notre enquête ont assité à un match ou manifestation sportive.

La très grande majorité des adolescent.e.s sont allés en ville et/ou en centre commercial, au cinéma, ont mangé dans un fast-food et ont discuté dans le quartier. Beaucoup ont également assisté à un match ou une manifestation sportive, ont discuté dans le quartier et ont fait des parties au laser game. Certaines activités de temps libre, accrobranche et bibliothèque/médiathèque, sont moins pratiquées par les jeunes de notre enquête. Dans l'enquête de l'ANR Inéduc, certaines activités sont moins attractives, notamment le zoo/aquarium/cirque, les musées, les concerts, les spectacles de danse/théâtre/opéra. Deux voire trois adolescent.e.s sur dix déclarent avoir participé à l'une de ces activités[199].

[198] Les taux d'activité des Bas-Normands de notre enquête sont plus élevés que ceux de l'ANR Inéduc. L'explication se trouve certainement dans le calendrier des rencontres avec les collégien.ne.s et de distribution de questionnaires. La prise en compte de la consigne des « *trois derniers mois* » a été difficilement appliquée car les enquêté.e.s avaient des difficultés à situer leurs activités de loisirs chronologiquement et parfois remontaient leurs souvenirs d'activités à la rentrée scolaire.

[199] Plus exactement, 30.5% des adolescents se sont rendus dans un zoo/cirque/aquarium, 28% dans un musée/monument, 26% à un concert, 20.7% à un spectacle de danse/théâtre/opéra les trois mois précédant l'enquête.

La majorité de ces loisirs est pratiquée avec les parents ou l'un des deux parents. Les sorties en ville, au centre commercial, au fast-food sont des temps libres passés en famille, l'écart avec ces sorties entre pairs est de +20 points dans notre enquête, de +30 points dans l'ANR Inéduc. Les adolescent.e.s s'inscrivent alors dans les temps sociaux de loisirs des adultes et des habitus familiaux, en particulier de la mère. Notons tout de même des différences significatives entre les résultats de l'enquête ANR Inéduc et la nôtre. Les parcs d'attraction, que nous avons dissociés en accrobranche et laser game dans nos enquêtes quantitatives, ne présentent pas les mêmes résultats : bien que ce loisir soit davantage pratiqué avec les pairs (33.9%) qu'avec les parents (27.5%) dans l'enquête ANR Inéduc, une analyse plus fine de notre enquête rend compte que l'accrobranche est une activité d'abord pratiquée avec les parents tandis que le laser game se fait presque exclusivement entre pairs[200]. Il est donc intéressant d'observer des différences de pratiques selon les prestations des parcs à thème. Les sorties plus occasionnelles, plus onéreuses ou plus sélectives socialement, c'est-à-dire le musée, le zoo/aquarium/cirque, le spectacle de danse/théâtre/opéra sont également des pratiques familiales bien qu'elles soient très peu fréquentes (enquête ANR Inéduc). D'autres temps libres participent à la construction d'une identité adolescente, tels le cinéma, les parcs d'attraction et les concerts (enquête ANR Inéduc) qui sont autant pratiqués avec les parents qu'avec les copains. Ces sorties s'effectuent de plus en plus entre pairs au fur et à mesure de l'avancée dans l'âge de l'adolescence.

Par conséquent, ces activités pratiquées en famille questionnent également les effets des réseaux familiaux et des normes familiales qui instituent des pratiques de temps libre en famille comme Fleur[201] qui sort en famille le samedi, soit pour rendre visite « *aux grands-parents qui habitent à Moles* », soit pour aller au cinéma ou faire du shopping, mais « *des fois, on reste à la maison* », tandis que le dimanche est un temps institué où la famille « *reste à la maison, tous les quatre en famille, j'aime bien regarder les films avec mes parents, j'aime bien parler avec eux*. » Les réseaux familiaux de Mona[202] lui permettent de profiter des ressources territoriales des pôles urbains éloignés de son domicile puisque le mercredi, après avoir rendu visite à sa grand-mère à Périers, elle fait les magasins avec sa mère à Coutances ou à Saint Lô. Le samedi après-midi, avec sa sœur de 26 ans qui habite à Coutances, elle fait les magasins soit à Saint Lô, Coutances, Cherbourg, Mondeville 2. Quant au dimanche, cette journée est davantage consacrée à la famille élargie (oncle à Marchésieux, tante et grand-mère à Périers, cousins à Millières). Ainsi, ces deux adolescent.e.s inscrivent leurs pratiques sociales dans une expérience spatiale accompagnée de leurs parents et qui renvoient à un mode de vie constitué de routines familiales. Cependant, le temps de l'adolescence s'accompagne d'une prise de distance avec ce réseau familial, comme Théo[203] pour qui passer

[200] Dans notre enquête, l'accrobranche est d'abord une activité familiale (34% avec les parents contre 24.5% avec les pairs). Le laser game est une activité entre pairs (49.7% contre 17% avec les parents).

[201] Entretien n°1 du 07/03/2016. Fleur habite à Nonant, commune périurbaine peu dense dans l'aire urbaine de Bayeux.

[202] Entretien n°19 du 22/03/2016. Mona habite à Millières, commune rurale à 5 km de Périers.

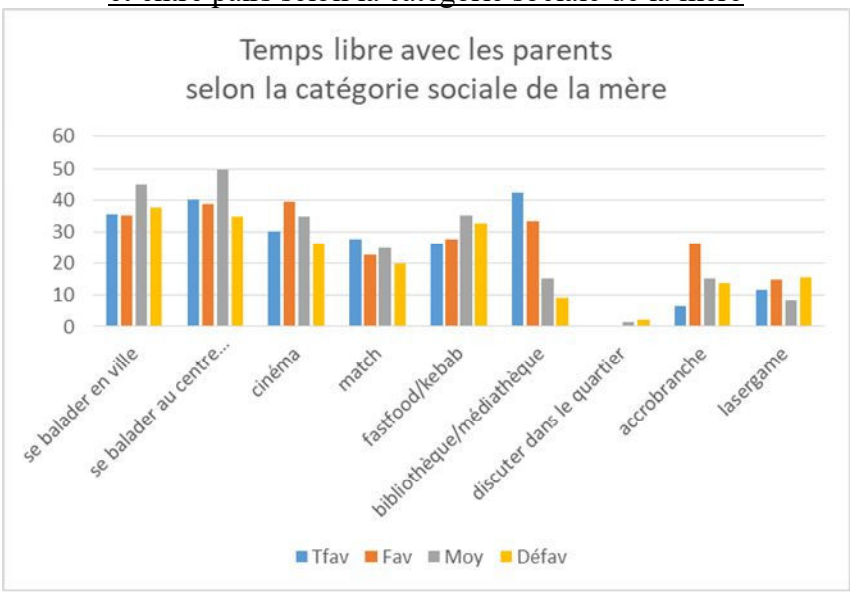
[203] Entretien n°22 du 09/05/2016. Théo habite à Saint-Sébastien-de-Raids, commune rurale à 3 km de Périers.

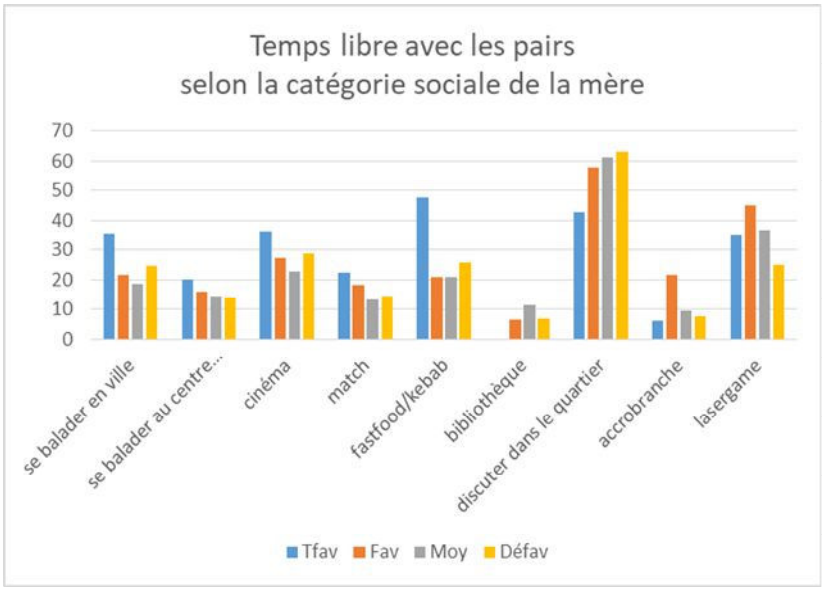
du temps en famille le « *saoûle* » ou encore Adrian[204] qui s'ennuie quand il se balade en famille le dimanche.

3. Les adolescent.e.s cumulateurs de sorties avec les parents et entre pairs : le capital spatial selon l'origine sociale

L'origine sociale tend à accentuer les différences d'usages de temps libre parmi les adolescent.e.s à l'exception du lasergame et de la discussion dans le quartier où l'ensemble des jeunes sont avant tout entre pairs plutôt qu'accompagnés par un membre de leur famille.

Figure 76 : Pratiques de temps libre avec les parents et entre pairs selon la catégorie sociale de la mère



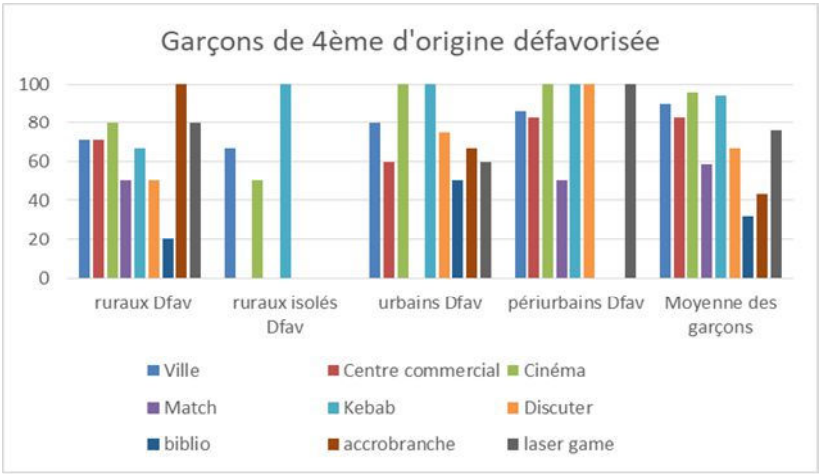


[204] Entretien n°62 du 22/06/2015. Adrian vit à Cambes-en-plaine, commune périurbaine densément peuplée à proximité de la ville de Caen.

Les adolescent.e.s très favorisé.e.s cumulent les sorties avec les parents et avec les copains, et, bénéficient du plus grand nombre d'activités (cf. les deux graphiques ci-dessus). Le cinéma et le kebab/fast-food sont d'abord des temps libres entre pairs. Ces jeunes très favorisés sont les seuls à autant se balader en ville avec leurs parents qu'avec leurs pairs. Ils sont également les plus nombreux à aller au centre commercial entre copains. La seule activité restant exclusivement familiale, pratiquée par quatre adolescent.e.s très favorisés sur dix, est la sortie à la bibliothèque/médiathèque. Leur autonomie spatiale et relationnelle semble donc plus développée, ce qui questionne alors leur accès aux offres récréatives de leur territoire du quotidien. Concernant les autres adolescent.e.s, l'ensemble des sorties se font d'abord avec les parents (à l'exception du laser game et de la sortie dans le quartier). Ceci est particulièrement vrai pour les adolescent.e.s dont la mère appartient à la classe moyenne : ils sont avant tout en famille et très peu entre pairs. Effectivement, ils ou elles ont des taux d'activités de temps libre avec leurs parents plus élevés, en particulier la ville, le centre commercial, le fast-food, ce qui contraste avec les catégories sociales supérieures. Ces adolescent.e.s issus des classes moyennes sont les moins nombreux à profiter des temps libre entre pairs, en particulier en ville, au centre commercial, au cinéma, au match. Enfin, les jeunes issus de mère défavorisée sont les moins nombreux à sortir en famille pour aller au centre commercial, au cinéma, au match ou à la bibliothèque. Cependant, ces jeunes sont les plus nombreux à profiter des discussions dans le quartier entre pairs, et, après les adolescent.e.s très favorisés, à profiter des sorties en ville, au cinéma, au kebab/fast-food entre pairs.

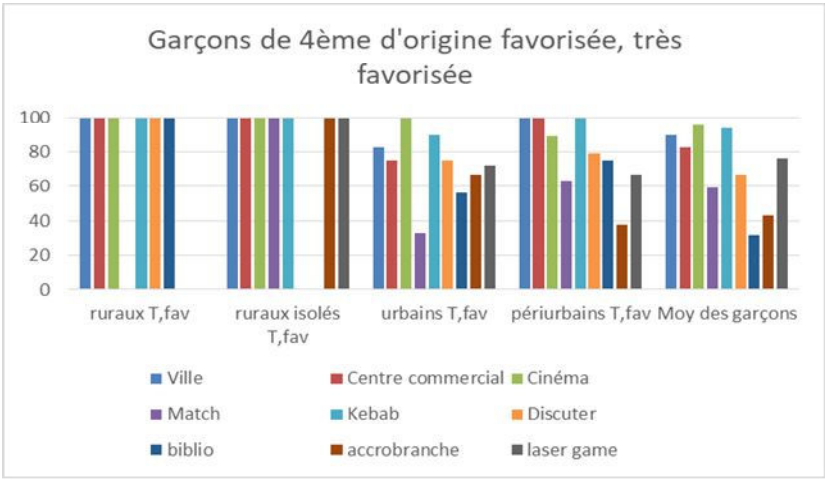
Par conséquent, l'origine sociale est une variable qui renseigne non seulement sur les pratiques sociales mais elle permet d'émettre des hypothèses sur ces différences : être capable de cumuler les pratiques sociales avec les parents et entre pairs n'est-il pas le privilège des jeunes favorisé.e.s ? Ces jeunes ont accès aux espaces de loisirs grâce à une mobilité développée et grâce à une certaine aisance pécunière qui se cumulent avec des effets de réseaux familiaux et des réseaux entre pairs qui constituent des normes partagées d'accès aux ressources territoriales. *A contrario*, la capacité à jouer avec les ressources spatiales est davantage restreinte pour les jeunes de catégorie défavorisée du fait d'une mobilité moins développée et d'une aisance financière moindre.

Figure 77 : Comparaison des pratiques de temps libre entre des garçons de 4ème d'orgine sociale défavorisée et d'origine sociale favorisée



Note de lecture : 16 adolescents défavorisés : 4 urbains, 5 périurbains, 7 ruraux dont 2 ruraux isolés.

À l'inverse, plus l'adolescent vit dans un milieu socialement favorisé, plus l'effet de lieu s'atténue :



Note de lecture : 13 adolescents favorisés ou très favorisés : 4 urbains, 7 périurbains, 2 ruraux dont un seul garçon rural isolé

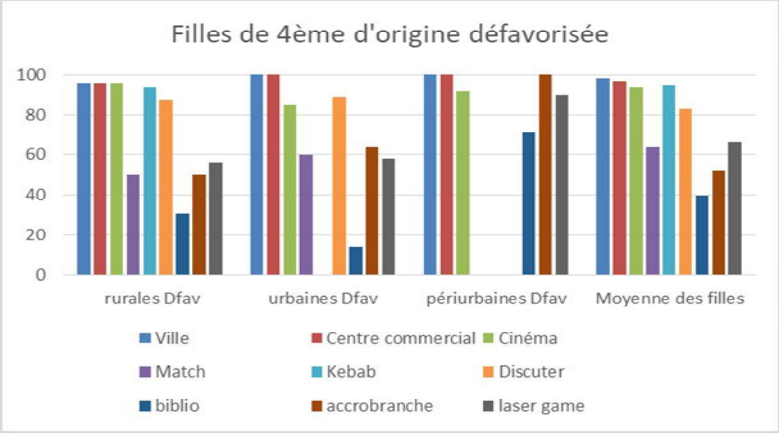
Par exemple, Adrian raconte qu'il se balade dans Caen avec des copains depuis qu'il est en 5ème : « *avant ma mère ne voulait pas, ça pouvait être dangereux, je pouvais me perdre. Je suis beaucoup plus autonome, je vais en ville manger, on* [trois copains] *fait toute la journée du samedi ou un jour férié. On va au terrain de basket Hélitas*[205]*, on mange dans un fast-food, Mc Do, on fait les magasins de jeunes ou on refait du sport ou on va chez un copain faire de la console* […] *il habite aux Rives de l'Orne*[205] […] *je vais en ville en prenant le bus 10 qui passe devant chez moi, puis au Calvaire Saint Pierre je prends le tram A ou B, ça met 30 mn pour aller en ville* ». Ce jeune garçon de catégorie sociale très favorisée (père ingénieur, mère pédiatre) joue avec les ressources spatiales de son espace de vie (offres de

[205] Le stade Hélitas est un stade multi-sports de la ville de Caen situé dans l'hyper-centre. Les Rives de l'Orne est un complexe d'appartements et un centre commercial à proximité de la gare de Caen.

transport, offres de loisirs) pour multiplier les activités de loisirs. Par ses pratiques spatiales, l'expérience de l'espace de vie est multiple (sport, shopping, jeux vidéo chez un ami, fast food), étendue (8km entre son domicile et le point le plus éloigné) et autonome. En ajoutant la variable de l'origine sociale de la mère, les garçons d'origine défavorisée sont les moins nombreux à fréquenter les lieux de temps libre, cela étant significatif pour la bibliothèque et le cinéma. Dans le même collège, Bradly vit dans le quartier de la Pierre Heuzé, issu de catégorie sociale défavorisée[206]. Ce garçon n'aime pas « *le centre ville de Caen* », « *quand je vois les gens là-bas, ils se battent, je ne me sens pas encore assez grand pour y aller* » alors qu'il habite à 2 km à vol d'oiseau de l'hyper centre de Caen. Ces deux profils renvoient à la forte fragmentation socio-spatiale qui caractérise le nord de l'aire urbaine de Caen entre des communes périurbaines avec une forte concentration de ménages favorisés et des quartiers dits prioritaires qui cumulent les indicateurs de fragilités économiques et sociales. Les expériences spatiales se différencient selon les profils sociologiques des adolescent.e.s. Comme le montrent les graphiques ci-dessus, combiner origine sociale et contexte géographique de résidence révèlent que les garçons ruraux isolés défavorisés sont les moins nombreux à profiter des activités. En général, les garçons ruraux défavorisés sont les plus nombreux à ne pas se balader en ville. Cette donnée renvoie à une pratique spatiale moindre du fait de la variable sociale et du contexte géographique de résidence.

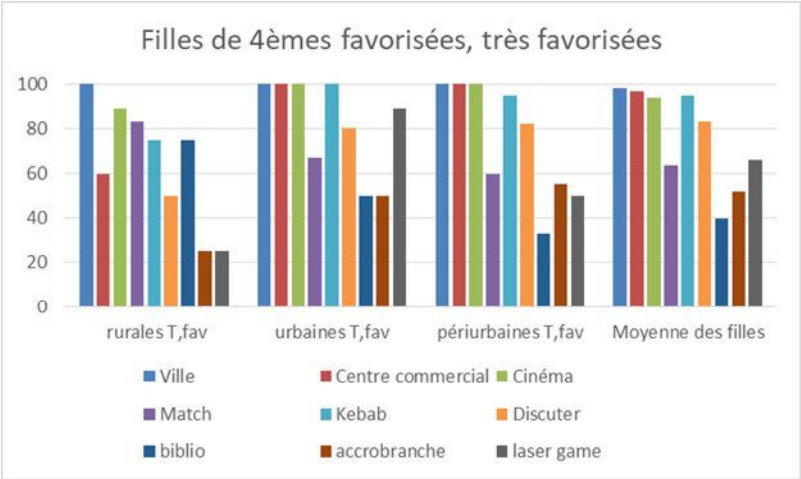
Concernant les filles, seules les pratiques spatiales de la ville et du centre commercial ne sont pas discriminées par l'origine sociale. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que les filles de catégorie sociale favorisée et très favorisée bénéficient davantage d'autonomie spatiale, et ce, d'autant plus qu'elles habitent en zones urbaine et périurbaine. Par conséquent, elles cumulent les expériences spatiales. Cependant, il est à noter la différence des jeunes filles rurales favorisées qui semblent moins pratiquer de loisirs que leurs pairs.

Figure 78: Comparaison des pratiques de temps libre entre des filles de 4ème d'orgine sociale défavorisée et d'origine sociale favorisée



Note de lecture : 24 adolescentes d'origine sociale défavorisée : 7 urbaines, 4 périurbaines, 31 rurales. Nous n'avons pas de filles rurales isolées dans notre échantillon

[206] Entretien n°63 du 22/06/2016, Bradly est scolarisé au collège Lechanteur. Sa mère « *fait du ménage* » et son père « *travaille un peu partout sur les chantiers* ».



Note de lecture : 16 adolescentes favorisées ou très favorisées : 4 urbaines, 9 périurbaines, 3 rurales dont une seule fille rurale isolée dans notre échantillon

Ces pratiques effectives recensées dans les questionnaires conduisent à s'interroger sur les relations sociales qui se nouent lors des pratiques des lieux de loisirs pour comprendre la relation entre autonomie spatiale, territoire de vie et genre.

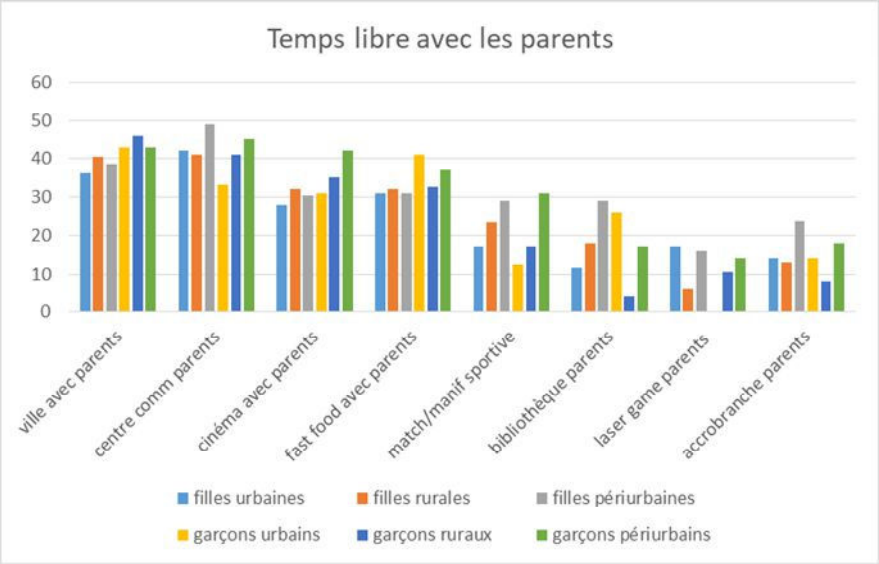
III. Des expériences spatiales de loisirs spécifiques au contexte géographique de résidence

1. Les jeunes urbain.e.s et périurbain.e.s, consommateurs d'activités : effets d'une concentration d'opportunités.

Sortir entre copains et copines est un marqueur spécifique de l'adolescence. Il s'agit de quitter le monde de l'enfance grâce à une socialisation entre pairs qui s'accroît au fur et à mesure de l'âge de l'adolescence. Cette autonomie relationnelle participe à la construction d'une identité juvénile. Se pose alors la question du type de loisirs et du lieu partagé entre pairs.

(1) Des pratiques de temps libre avec les parents : des activités familiales d'abord périurbaines ?

Figure 79 : Pratiques de temps libre avec les parents selon le sexe et la catégorie spatiale de résidence



De manière générale, les adolescent.e.s partagent du temps libre avec leurs parents dans des lieux comme la ville, le centre commercial, le cinéma et le fast-food. Le reste des loisirs est moins pratiqué avec les parents. Certaines particularités liées au territoire de résidence se dégagent. Tout d'abord, sur l'ensemble des jeunes de notre échantillon, les jeunes périurbain.e.s sont les plus nombreux à passer du temps libre avec leurs parents. Les chiffres sont plutôt éloquents concernant les balades au centre commercial, le cinéma, les matchs/manifestations sportives, la bibliothèque et l'accrobranche. Effectivement, les balades au centre commercial sont les temps libres clairement identifiés comme étant des activités d'adolescent.e.s périubain.e.s avec leurs parents car le centre commercial est le lieux le plus fréquenté par les garçons (45%) et les filles (49%) périurbains accompagnés de leurs parents. Concernant les matchs et manifestations sportives, les filles et les garçons des espaces périurbains, respectivement 29% et 31%, sont les plus nombreux à être accompagnés de leurs parents, ce qui contraste avec les garçons urbains. Ensuite, les garçons périurbains sont les premiers à aller au cinéma avec leurs parents (42%) tandis que le taux de filles périurbaines accompagnées de leurs parents à la bibliothèque est le plus élevé (29%). De manière générale, ces jeunes périurbain.e.s sont dans la tranche haute des activités avec leurs parents, ce qui contraste avec les autres jeunes, et qui met en évidence les habitus familiaux des parents, la proximité de certains lieux récréatifs et les modes parentaux périrubains comme facteurs explicatifs de cet accompagnement. Cependant, l'analyse ne doit pas déduire qu'ils ne fréquentent pas ces lieux de loisirs avec leurs pairs. N'y a-t-il pas un mode d'utilisation particulier de la voiture pour les jeunes périurbain.e.s du fait d'une disponibilité des parents

combinés à des lieux récréatifs proches et à une variable sociale favorisant les activités familiales ? Le contraste de fréquentation de centre commercial est frappant entre les garçons périurbains (45%) et les garçons urbains qui ont le taux le plus faible (33%). Par ailleurs, deux fois plus de garçons périurbains assistent à des manifestations sportives avec leurs parents par rapport aux jeunes garçons urbains. Ne cumulent-ils pas des activités entre pairs et en famille ? Schématiser les territoires du quotidien de jeunes périurbains d'une ville moyenne (Bayeux), c'est visualiser le rôle de la voiture pour accéder aux loisirs en comparaison aux jeunes urbain.e.s qui utilisent davantage la marche à pied. Cependant, une nuance est à porter sur les jeunes périurbain.e.s denses du nord de Caen qui cumulent à la fois des mobilités urbaines et périurbaines.

(2) Pratiquer des temps de loisirs entre pairs

L'effet de lieu joue sur la capacité des adolescent.e.s à pouvoir pratiquer des temps de loisirs entre pairs. Les périurbain.e.s et les urbain.e.s sont les adolescent.e.s qui sortent clairement le plus avec leurs pairs. L'opportunité des pratiques de temps libres entre pairs est à mettre en relation avec l'accessibilité en termes de ressources de transport et de loisirs qu'offre l'espace du quotidien aux adolescent.e.s. L'espace urbain et/ou périurbain, en particulier les espaces périrubains denses, offrent des opportunités spatiales de mobilité et d'accessibilité qui permettent aux adolescent.e.s de jouer avec les ressources spatiales de leur territoire, tel Adrian qui cumule les activités entre pairs grâce à sa bonne connaissance des réseaux de transport et des offres de loisirs de la ville de Caen. Plus précisément, les jeunes vivant dans des espaces périurbains densément peuplés, qu'ils soient filles ou garçons sortent plus entre pairs tandis que les périurbain.e.s peu denses s'approchent des statistiques des ruraux.ales : concernant les discussions dans le quartier, 20 points d'écart séparent les filles périurbaines denses/peu denses et 30 points d'écart séparent les garçons périurbains denses/peu denses. De même qu'il existe 10 points d'écart entre les filles des espaces périurbains densément peuplés et les filles des espaces périurbains peu denses concernant les sorties au cinéma, au fast-food et au centre commercial (cf. Annexe 14). Ces différences tendent à confirmer les effets de lieu, en termes d'accessibilité et de ressources territoriales combinées à des effets de réseaux amicaux et familiaux.

Le territoire de résidence a une incidence sur les activités entre pairs, tout particulièrement pour les adolescent.e.s ruraux, filles et garçons, qui sont les moins nombreux à profiter d'activités de loisirs entre pairs. Les filles rurales sont, parmi l'ensemble des adolescent.e.s, celles qui semblent le moins profiter de temps libre entre pairs (ville, centre commercial, fast-food, cinéma, bibliothèque), ce qui contraste avec les autres filles, en particulier les filles périurbaines. Ces activités entre pairs sont donc corrélées à la proximité et l'accessibilité d'une offre territoriale de lieux récréatifs, plutôt concentrés dans les zones urbanisées. Fait concordant, le taux des filles urbaines à se balader en ville entre pairs est le plus élevé. Cependant, il faut nuancer cette analyse concernant les garçons ruraux. Certes, ils sont les moins nombreux parmi les garçons à bénéficier de ces loisirs entre pairs, ils restent

tout de même plus nombreux que les filles rurales à l'exception de la ville et du centre commercial, lieux identifiés comme attractifs pour les adolescentes. De plus, les jeunes garçons ruraux profitent d'autres activités entre pairs. Les garçons ruraux savent exploiter les ressources de leur territoire de proximité et ne sont pas en demande d'activités urbaines.

Par conséquent, la combinaison des effets de lieu et de la variable sexe distingue les activités de temps libre entre pairs. Ces deux variables sont des facteurs qui segmentent les temps libres entre pairs.

2. Vivre en petite ville sans accès au transport en commun : quelles incidences sur la mobilité pour les jeunes urbaines ?

Se situer à l'échelle des territoires de vie de jeunes filles en prenant comme facteur différentiel le lieu de résidence permet d'observer à la fois des similitudes en termes d'utilisation de l'espace et de différencier l'aire d'utilisation habituelle des lieux. Dans les enquêtes qualitatives, seuls les adolescent.e.s de l'agglomération caennaise utilisent les transports en commun en dehors des temps scolaires, qu'ils ou elles habitent dans des espaces périurbains densément peuplés ou dans des espaces urbains. Mais quels usages pour les jeunes périurbain.e.s ou urbain.e.s vivant dans des petites villes, telles Bayeux et Saint Lô, et n'ayant pas accès à une offre de transport en commun aussi diversifiée que celle de l'agglomération de Caen ?

Les quatre représentations graphiques ci-dessous de territoires de vie de jeunes filles urbaines de 4ème montrent des parcours de vie linéaires ayant comme lieu d'ancrage principal le lieu de résidence. Nous avons également intégré deux types de temporalités sociales : la semaine pour la mobilité quotidienne dont les migrations pendulaires pour se rendre au collège et aux activités encadrées ; le week-end correspond davantage aux mobilités de loisirs et au temps libre. Ce sont des points communs entre tous les schémas.

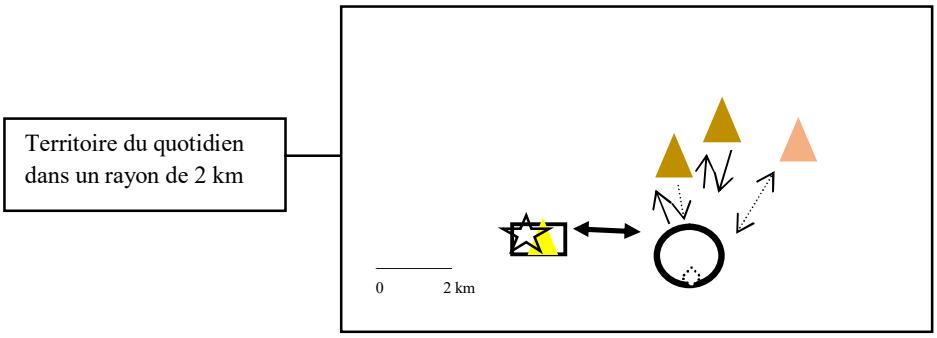
Johanne[207] est une adolescente urbaine de Bayeux qui s'émancipe progressivement de la dépendance de ses parents. Elle profite pleinement des lieux récréatifs qu'offre la ville de Bayeux mais ses déplacements s'effectuent rarement seule, sauf *« pour aller dans des endroits précis comme pour aller au centre-ville faire quelque chose de précis ou pour aller chez ma grand-mère à pied.* » Durant l'entretien, elle présente ses activités extra-scolaires (natation le mercredi après-midi, athlétisme le vendredi soir) dont les déplacements sont encadrés et organisés entre son père, sa mère et son grand-père. Cette adolescente partage ses temps de loisirs exclusivement en famille. Elle va à la bibliothèque à pied avec son petit frère et son père tous les samedis, « *mon petit frère veut des documentaires, des livres sur les tracteurs, je l'aide à chercher. Moi, je lis des mangas, des documentaires sur le féminisme, sur les droits de la femme dans les autres pays, les lois, comment se défendre en pleine rue si*

[207] Entretien n°8, le 09/03/2016. Sa mère est assistante dentaire à Bayeux. Son père est poète et aide-soignant.

on est une femme, les différences entre les filles et les garçons…j'aime beaucoup ce sujet parce qu'avant les femmes n'avaient pas les mêmes droits, j'en parle beaucoup à la maison. » Elle aime également accompagner ses parents à vélo lorsqu'ils courent. Mais à son domicile, sa chambre est son lieu intime, elle aide peu, *« ils me demandent mais je ne le fais pas, mon petit frère aide plus, il est maniaque alors que moi, j'élève des acariens, dans ma chambre, c'est le bazar !* » Son autonomie spatiale est limitée, toujours accompagnée. Ainsi, dans le cadre de ses activités sportives, lorsqu'elle rentre à pied du collège ou de la piscine, elle est toujours accompagnée de Timmy. Ce jeune garçon est dans la même classe que Johanne, vit dans le même quartier et ils font de la natation ensemble. Timmy reste manger le mercredi midi au collège avant de se rendre à la piscine tandis que Johanne rentre le midi, elle ne peut donc pas aller seule à la piscine, son père l'y emmène. Les sorties (ville, cinéma, balade) ont lieu plus en famille qu'entre pairs parce que « *ce n'est pas facile de se voir en dehors* […] *on se voit de temps en temps, on fait des sorties mais c'est rare parce que les parents de Fleur et de M. aiment beaucoup voyager* […] *les parents de C. sont vachement protecteurs.* » Johanne peut tout de même se balader en ville pendant les vacances avec sa cousine d'un an son aînée et qui habite à Saint-Vigor-le-Grand, commune périurbaine densément peuplée de l'aire urbaine de Bayeux. Johanne part une semaine l'été et le reste du temps « *on va beaucoup à la plage à Omaha Beach en famille et je suis souvent avec ma cousine*. » Plus tard, Johanne rêve de « *gagner beaucoup d'argent et de voyager* », elle voudrait vivre à Caen ou à Paris et n'aime « *pas du tout la campagne, la campagne c'est vide* ».

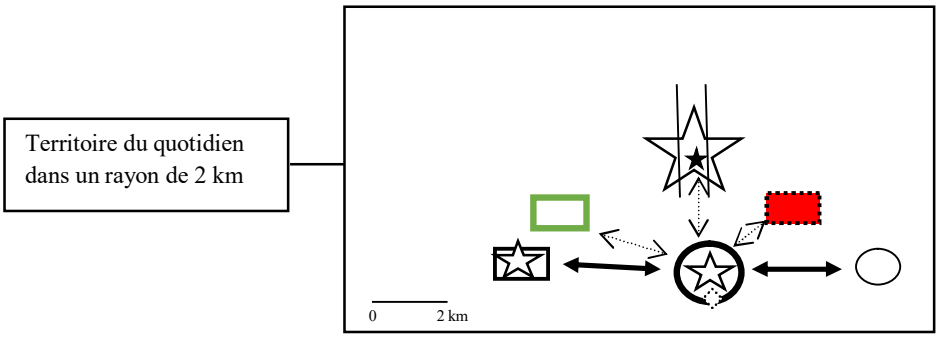
Figure 80 : Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Johanne et de Clara, urbaines, à Bayeux

Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Johanne :



I – Lieux majeurs de socialisation	II – Des pratiques hebdomadaires : profiter des ressources urbaines	III – Se déplacer à pied, une autonomie spatiale en construction progressive
domicile	Activité artistique : théâtre	Trajet en covoiturage quotidien (avec Timmy)
collège	Activité sportive peu sex-typée : natation et athlétisme	Trajet hebdomadaire en voiture (père, mère, grand-père)
Structure d'encadrement de loisirs (sportif ou culturel)	Activité de loisirs : médiathèque	Déplacement à pied avec son père et son frère tous les samedis
Espace virtuel : réseaux sociaux	Socialisation avec les pairs de même sexe	Rentre à pied avec Timmy (1 fois/semaine)

Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Clara :



I – Lieux majeurs de socialisation	II – Des pratiques genrées hebdomadaires : sortir, jamais seule, entre copines	III – Se déplacer à pied avec des amies, une autonomie spatiale développée
domicile	Se balader au parc entre filles (mercredi et samedi)	Trajet quotidien en voiture
travaille au Coccimarket de ses parents (3 fois/semaine)	Point de rendez-vous entre filles à la « Mie câline »	Déplacement à pied avec sa sœur ou ses amies (mercredi et samedi)
collège	Faire les magasins 2 fois/semaine (mercredi et samedi) entre copines	
skatepark	Socialisation avec les pairs de même sexe	
Espace virtuel : réseaux sociaux	Corporéité genrée « *ça fait un lieu pour sortir … Je n'en fais pas, je regarde les autres, ce sont les garçons* » (samedi)	

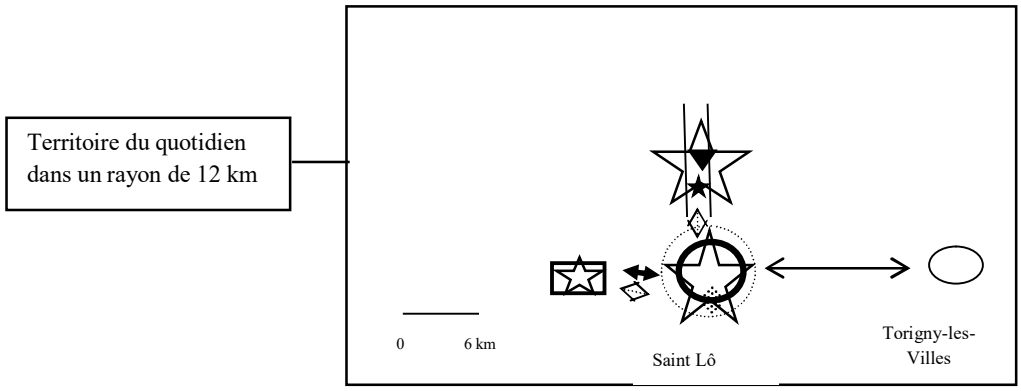
Clara[208] vit à Bayeux depuis sa 5ème quand ses parents ont quitté Argences pour reprendre la gérance d'un coccimarket à proximité du centre-ville. Ses parents ne sont pas disponibles, elle les aide une soirée en semaine « *ma mère vient me chercher du collège et m'emmène au cocci, je travaille jusqu'à 20h* », le samedi « *entre 16h de 20h* » pour ranger les rayons, et, le dimanche après-midi de « *16h à 19h30* » elle surveille les caméras de vidéo surveillance « *parce qu'ils ont du monde, pour pas qu'il y ait de vol* ». Clara ne pratique pas d'activités encadrées, ces pratiques de temps libres tournent essentiellement autour du lèche-vitrines et du skate-park avec sa sœur et deux amies (dont Léna – entretien n°7). Elle n'invite pas de copines chez elle mais elle les retrouve le mercredi après-midi avec pour point de rencontre la boulangerie « Mie Câline » dans l'hyper centre de Bayeux. Le samedi après-midi, avant de rejoindre ses parents au coccimarket, elle fait les magasins avec sa sœur ou bien elle se rend au skate park pour regarder les garçons, « *ça fait un lieu pour sortir avec ma sœur quand on ne sait pas quoi faire* ». Bien qu'elle arpente régulièrement les rues de la ville, elle ne « *peut pas sortir seule, sauf si c'est pour rejoindre des amies, je peux sortir seule*. » Elle aime Bayeux, « *c'est plus grand, il y a plus de magasins* » en comparaison à son ancien lieu de domicile, Argences (commune de la couronne périurbaine de l'aire urbaine de Caen) où « *il n'y avait pas beaucoup de ville, il y avait plus de boulangeries, de bars pmu, mais pas de magasins de vêtements, on ne pouvait pas trop sortir* ». Enfin, elle passe ses vacances dans sa famille « *deux semaines chez ma mamie à Tinchebray et en Charente chez le frère de ma mère*. »

Léonie[209] a déménagé en 2013 pour venir s'installer à Saint Lô près de la Polyclinique de la Manche avec ses parents et son frère. Elle ne regrette pas d'avoir quitté Le Molay-Littry, « *il n'y a rien* », où son père était charcutier mais « *il a eu beaucoup de problèmes de santé* ». Maintenant, son père « *prépare des entrées à Carentan dans une usine* » et sa mère « *de la nourriture pour chiens et chats à Vire dans une usine aussi* ». Léonie ne pratique aucun sport ni d'instrument, ne va jamais à la bibliothèque et ne va pas souvent au cinéma. En revanche, le mercredi après-midi, après les leçons, elle « *aime bricoler* » dans sa chambre pour fabriquer « *des trucs, de la déco pour mon bureau* », elle peint. Bien sûr, elle a « *un ordi* » mais elle « *bricole plus* ». Le week-end c'est copines et famille. Le samedi « *les magasins, des fois le Mac Do avec la famille, souvent le Royal Kebab avec les copines le midi* ». Tous les dimanches, elle se rend avec ses parents à Torigny-les-Villes pour voir la famille « *ou des fois ils viennent à la maison* ». L'été, elle part une semaine en camping, puis le reste du temps elle va dormir un peu chez sa grand-mère à Torigny, surtout elle « *reste* » : « *je sors dans la rue près de chez moi, je vois des voisines qui ne sont pas du collège, on s'assoit et on discute. On est dix à peu près, il y quelques garçons* […] *V. et N., ils sont du collège et habitent dans ma rue, je les vois l'été dans le quartier…je parle…comme ça, mais vraiment, pas trop.* » Plus tard, elle voudrait travailler avec les enfants, dans une crèche « *à Saint Lô parce que Caen s'est grand et au Molay il n'y a vraiment rien*. »

[208] Entretien n°2 du 09/03/2016.

[209] Entretien n°36, le 01/02/2016

Figure 81 : Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Léonie, urbaine, à Saint Lô



I – Lieux majeurs de socialisation juvénile

domicile (loisirs : décoration, peinture dans sa chambre)

collège

Discute dans le quartier avec des copines

Espace virtuel : réseaux sociaux « *tous les soirs mais sans plus* »

II – Des pratiques genrées au quotidien : sortir entre copines, des visites familiales dominicales

Point de rendez-vous entre filles à la 'Mie câline'

Faire les magasins : activité hebdomadaire

Manger au 'Royal Kebab' le samedi avec des copines

Socialisation quotidienne avec les pairs de même sexe

Visite dominicale dans la famille

III – Se déplacer : à pied avec des amies, en voiture avec sa mère

Trajet quotidien en voiture

Déplacement à pied

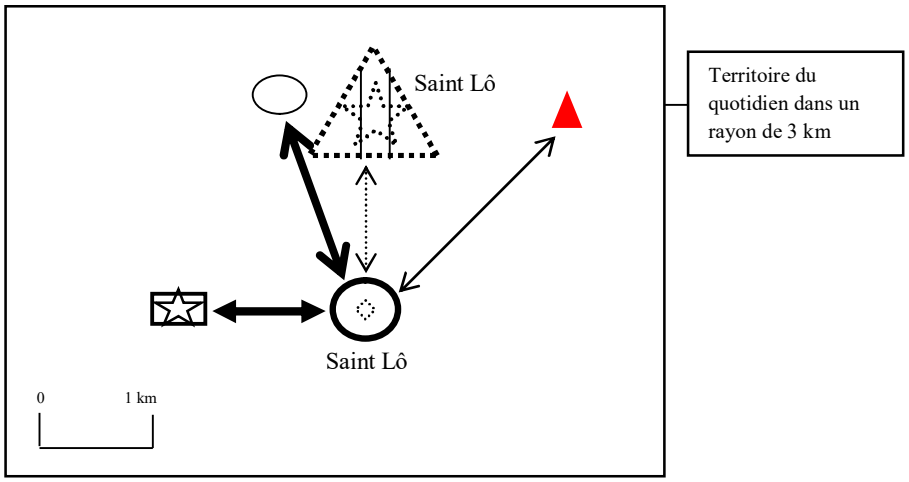
Trajet en voiture (1 fois/semaine)

Léonie est une jeune fille urbaine issue d'une famille défavorisée qui construit son territoire du quotidien autour d'un pôle central, son domicile, et de trois pôles secondaires : le collège, le quartier et les magasins. Ce territoire est articulé de lieux qui correspondent à des temporalités et des activités différentes. La chambre est le lieu de loisirs créatifs et de connexion aux réseaux sociaux (facebook et instagram), le collège fait partie des temps contraints, à la récréation elle « *est dans un coin* » avec trois copines, « *on est moins vus* ». Puis, le quartier est le passe-temps de l'été, lieu de discussion et de socialisation tandis que la ville est un lieu de mobilité socialisante entre copines.

Élisa[210] est en garde alternée, une semaine chez sa mère à Saint Lô, une semaine chez son père à Saint-Georges-Montcocq, commune périurbaine de 884 habitants (2015). Ses temps de libre varient selon son lieu de résidence ayant une incidence directe sur sa mobilité, ses activités et donc sur la façon dont elle s'approprie son territoire de vie.

[210] Entretien n°37, le 30/02/2016

Figure 82 : Les activités quotidiennes et hebdomadaires d'Élisa, urbaine, à Saint Lô, en garde alternée chez sa maman



I – Lieux majeurs de socialisation juvénile

domicile

collège

Espace virtuel : réseaux sociaux

II – Des pratiques genrées au quotidien : sortir entre copines, des visites familiales hebdomadaires

Activité sportive sex-typée : la GRS

Faire les magasins : activité hebdomadaire avec sa mère ou avec les copines

Le centre-ville 2 fois/semaine avec la maman pour faire les magasins, les courses, rendre visite aux grands-parents

Socialisation avec les pairs de même sexe pendant les vacances

Socialisation quotidienne avec les pairs de même sexe

Visite hebdomadaire chez les grands-parents

III – Se déplacer à pied avec des amies, une autonomie spatiale développée

Trajet quotidien en voiture

Déplacement à pied, « *j'y vais à pied toute seule* »

Trajet en voiture (2 fois/semaine)

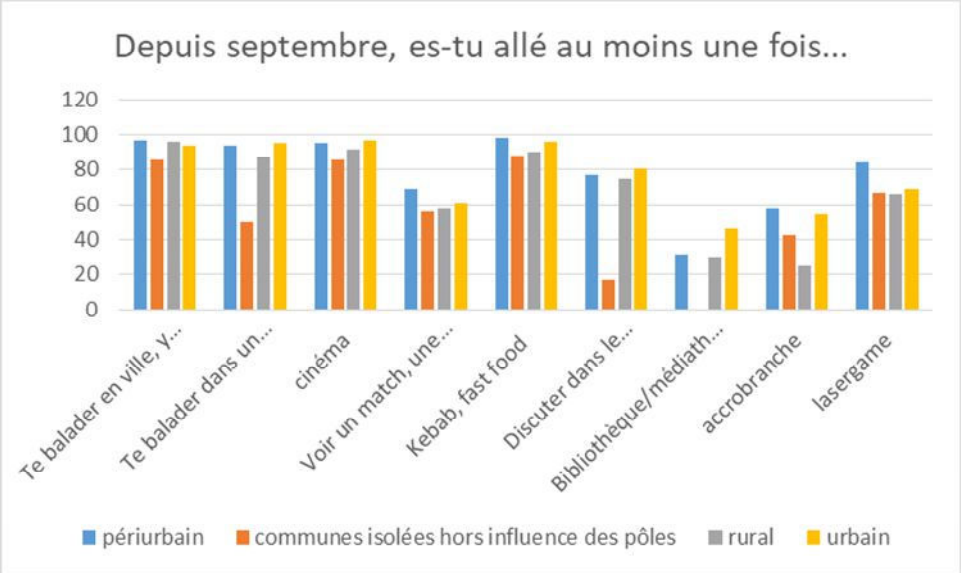
Sur les schémas de ces quatre adolescentes urbaines, issues de familles modestes, la ville offre l'opportunité de déplacements fréquents avec une pratique routinière de la marche à pied pour se rendre aux activités ou rejoindre les amies. Pour deux d'entre elles, le mercredi après-midi, le week-end et les vacances sont consacrés en partie aux copines et aux activités réalisées entre elles. Dans le cadre d'un territoire urbain, les activités sont davantage diversifiées, la mobilité principale est la marche à pied. Cette marche à pied garantit aux filles une autonomie spatiale et une appropriation de leur territoire indépendamment de leurs parents. Dans les entretiens, il est moins question d'inviter des copines que de se retrouver en ville. Par ailleurs, les adolescentes évoquent également très peu le temps préalable de la sortie entre pairs, elles évoquent instantanément la sortie en ville sans préciser qu'il a fallu l'autorisation et/ou s'organiser avec les parents. Les jeunes ruraux et rurales expliquent, bien au contraire, que la disponibilité des parents est un facteur déterminant de leur accès à

l'autonomie entre pairs. En revanche, pour Johanne, le contrôle parental sur ses mobilités est plus fort, l'autonomie spatiale plus faible. La ville offre donc des opportunités d'autonomie spatiales mais l'appropriation des lieux diffèrent selon les trajectoires familiales.

3. Les jeunes du milieu rural isolé : entre isolement et opportunités territoriales réduites

Sur les 157 questionnaires recensés, six jeunes vivent en milieu rural isolé, cinq garçons et une fille, soit 4% de notre échantillon, ce qui correspond aux chiffres Insee[211]. Ces espaces ruraux isolés sont définis par l'Insee comme des communes isolées hors influence des pôles, c'est-à-dire, des communes situées hors des grandes aires urbaines, des moyennes aires et des petites aires et qui ne sont pas multipolarisées (définition de l'INSEE, ZAU, 2010). Il s'agit bien souvent de hameaux ou villages dont la population ne dépasse pas les 1 000 habitants. Au sein de notre échantillon, les jeunes vivant dans un espace rural isolé ont moins d'opportunité de sorties de loisirs comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous.

Figure 83 : Une opportunité d'activité réduite pour les ruraux.ales



Source : données issues de 157 questionnaires

Ces sorties se font principalement avec les parents. Si nous analysons par sexe, cet isolement est encore plus prononcé pour la jeune fille car ses seules sorties sont en ville, en centre commercial, au cinéma et au fast-food avec ses parents. Elle n'a fait aucune sortie de loisirs avec ses copines. Quant aux garçons, ils n'ont pas discuté dans le quartier ni sont allés à la bibliothèque. Ils pratiquent davantage de loisirs, surtout avec les parents ; ils vont au kebab,

[211] D'après Bigeard M, Durieux É., 4% des ruraux vivent en milieu rural isolé.

fast-food avec les copains, un seul garçon s'est baladé dans un centre commercial avec un copain, un garçon est allé à un match avec un copain.

En résumé, les pratiques de temps de loisirs participent pleinement à l'autonomie spatiale des adolescent.e.s par l'expérimentation de nouveaux lieux et de nouvelles formes de mobilités. Cependant, cette expérience spatiale est inégale. Tout d'abord, le genre est un facteur structurant les préférences de pratiques de temps libres. Les adolescent.e.s expriment clairement des préférences genrées de pratiques sociales, à l'exception du cinéma qui semble être neutre d'un point de vue du genre. En revanche, les pratiques effectives se comprennent selon une multiplicité de facteurs, mais celui qui semble prédominer est l'effet de lieu. Les contextes géographiques nous renseignent sur la localisation du domicile par rapport aux espaces de loisirs, les ressources territoriales en termes de transport et d'offres de loisirs. Les effets de réseaux familiaux et amicaux sont également à prendre en compte. Les jeunes urbain.e.s cumulent les espaces de sorties, les temporalités de loisirs avec les parents et/ou les copains/copines. Pour ces jeunes, la question de l'opportunité de se mouvoir dans un espace qui offre un accès à des équipements de loisirs permet de multiplier les expériences spatiales sur leur territoire du quotidien. Ces temps de loisirs participent donc pleinement à leur autonomie spatiale. Les différences sexuées entre les jeunes urbaine.s tendent à disparaître puisque nous avons observé que les comportements genrés tendent à être similaires dans ces espaces urbains (cf. la pratique de la bibliothèque). Ainsi, cumuler les possibilités de loisirs, les sorties avec les parents et avec les pairs, avoir accès aux équipements, avoir accès à des modes de transport pour sortir de la dépendance mobile : ces effets cumulateurs dans les espaces urbains compriment-ils les inégalités de genre ? À l'opposé, des discontinuités genrées apparaissent au fur et à mesure que l'on s'éloigne d'un gradient urbain d'opportunité territoriale des lieux de loisirs. Ce gradient urbain d'opportunité territoriale a une incidence sur l'accès inégal aux lieux d'activités de loisirs. Les jeunes vivant en milieu rural sont ceux qui ont moins d'opportunités spatiales et temporelles[212] d'accéder à ces lieux de loisirs, d'autant plus si l'adolescent.e vit en milieu rural isolé. Par conséquent, lorsque l'on observe les pratiques effectives, la contrainte spatiale entre en jeu dans le sens où les actes spatiaux des filles et des garçons sont « contraints » (dans le sens de « contenir »/ « réduire ») par l'espace. Néanmoins, la variable sociale en termes de PCS et d'intégration à des réseaux sociaux (famille, pairs) tend à réduire la tyrannie de la distance car la disponibilité des parents à « faire les navettes », un pouvoir d'achat permettant d'accéder aux activités culturelles urbaines, en plus d'un usage quotidien de la voiture, cumulés à des habitus de sorties hebdomadaires (en particulier le week-end) permettent de réduire l'écart entre les adolescent.e.s et réduit donc le poids de la distance. En conclusion, des différences de construction d'espace de vie adolescent s'observent dans ces aspérités territoriales, l'espace est clivant pour ces jeunes adolescents de 4ème de manière générale.

[212] Dépendance au rythme de vie des parents, « *il faut qu'on se cale sur les heures de ma mère ou de la mère d'un copain pour pouvoir y aller* » avons-nous maintes fois entendu dans les entretiens.

Chapitre 4 : Des sociabilités entre pairs déterminées par l'accessibilité à l'autonomie spatiale ?

Deux questions posées dans le questionnaire avaient pour objectif de connaître la fréquence des rencontres déclarées entre copains/copines en dehors du lieu d'école car la mobilité est corrélée à la sociabilité : se déplacer pour se voir en dehors du collège ouvre de nouveaux modes d'expériences des lieux. Pour certains, ces expériences s'effectuent à travers des appropriations de nouveaux lieux, pour d'autres, ces expériences spatiales entre pairs n'existe pas. La sociabilité peut être définie comme l'ensemble des relations que l'adolescent.e entretient avec ses pairs. Cette capacité à « vivre en société » nous intéresse plus particulièrement parce qu'elle contribue à construire du lien social tout en produisant de la différenciation. Dans quelle mesure les effets de lieu dans lequel se manifestent les relations sociales entre pairs contribue-t-ils à affecter les affecter ?

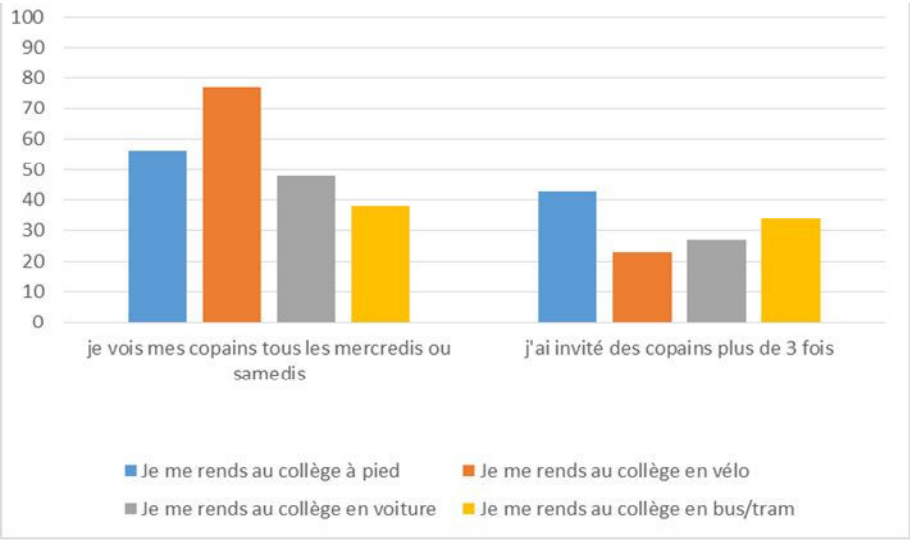
La mobilité relie les lieux de l'espace du quotidien entre eux, leur donne sens et contribue ainsi à la territorialisation de l'identité de l'adolescent.e. Le déplacement est un élément de continuité dans le rapport des individus à l'espace (Terrhabmobile, 2013), la mobilité est donc un acte spatial qui territorialise l'identité de l'adolescent.e. Par conséquent, les pratiques sociales et les mobilités sont interreliées. Alors que la sociabilité adolescent.e est constituée avant tout de relation entre pairs, se rencontrer entre pairs nécessite une organisation spatio-temporelle spécifique à cet âge de l'adolescence : se caler sur les agendas familiaux, l'école et celui des pairs.

À la question « *Tes copains sont plutôt…* », l'ensemble des adolescents enquêtés déclarent que les copains/copines sont d'abord « *dans la classe et le collège »* ou « *dans d'autres classes, d'autres collèges* ». Nous n'observons pas de différence significative entre les garçons et les filles, ni selon l'aire de résidence, ni selon la PCS des parents ni en fonction des sports pratiqués. Cependant, dans quelle mesure la mobilité est-elle un facteur de socialisation adolescente ? Comment les jeunes s'approprient-ils leurs espaces pour se construire une identité à soi, en dehors du cadre familial ?

I. Cumuler sociabilité entre pairs et mobilité : des expériences spatiales discriminantes

La sociabilité entre pairs s'articule autour des pratiques de mobilité des adolescent.e.s. La mobilité n'est-elle pas une forme d'habiter le monde ? Tout d'abord, si nous observons les modes de transport pour se rendre à l'école[213], les jeunes ayant besoin d'être véhiculés (voiture, bus) pour se rendre au collège sont ceux qui voient le moins leurs pairs en dehors de l'école. Par exemple seuls 8% de ceux qui utilisent le vélo (en grande majorité des garçons) pour se rendre au collège ne voient pas leurs copains/copines le mercredi ou le samedi contre 22% des jeunes prenant le bus scolaire (cf. radars ci-dessous). De façon inverse, ces jeunes qui sont autonomes dans leurs déplacements (vélo ou à pied) sont ceux-là mêmes qui voient le plus leurs ami.e.s en dehors du collège. Voir ses pairs le mercredi ou le samedi dépend également de la distance puisque 77% des adolescent.e.s qui se rendent au collège en vélo voient leurs ami.e.s tous les mercredis/samedis contre 38% des jeunes allant au collège en bus. Ce rapport entre rencontrer ses pairs en dehors du collège et la mobilité spatiale nous amène à observer que le territoire de résidence, en particulier le couple lieu de résidence/lieu de scolarisation, est un facteur discriminant de socialisation horizontale. Il n'offre pas les mêmes opportunités d'être en dehors de chez soi, ou chez soi avec des amis, et donc de gain d'autonomie spatiale.

Figure 84 : Être proche de son collège, voir plus facilement ses ami.e.s

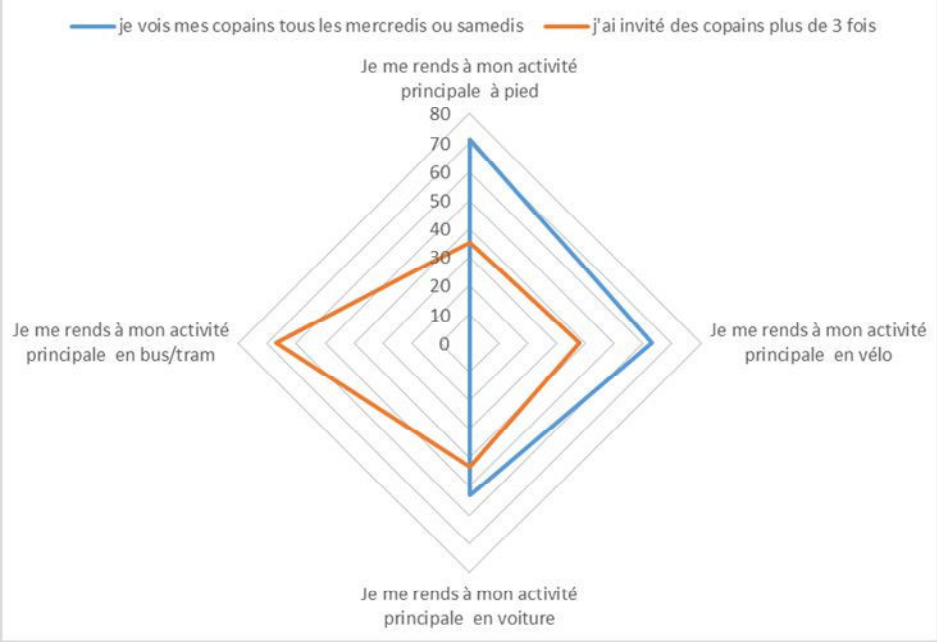


source : 157 questionnaires.

Note de lecture : 57% des jeunes qui se rendent au collège à pied voient leurs pairs tous les mercredis ou samedis, 42% d'entre eux ont invité des copains/copines à la maison plus de trois fois les trois derniers mois précédant l'enquête.

[213] Le mode de transport pour les trajets quotidiens nous renseigne sur la distance domicile-collège mais également sur le degré d'autonomie de mobilité des jeunes.

Figure 85 : Les cumulateurs de sociabilité entre pairs
(se rendre à son activité principale et voir les ami.e.s)



source : 157 questionnaires.
Note de lecture : celles et ceux qui se rendent à leur activité principale à pied sont les mêmes qui ont le moins invité leurs ami.e.s chez eux. Al'opposé, les adolescent.e.s qui se rendent à leur activité en voiture et en bus sont les mêmes qui ont le plus invité d'ami.e.s chez eux.

Ensuite, les jeunes qui se déplacent de manière autonome (à pied ou en vélo) pour se rendre à leur activité principale (d'abord le sport, davantage pratiqué par les garçons) sont 67 % à voir leurs copains/copines tous les mercredis ou samedis. Ce taux diminue pour les jeunes qui se rendent à leurs activités en voiture avec 53%. En revanche, y a-t-il compensation par les invitations à la maison ? La maison est-elle un lieu de sociabilité pour les adolescent.e.s exclus de la proximité spatiale avec leurs pairs ? En effet, les jeunes véhiculés pour aller à leur activité principale (sportive ou artistique) sont plus nombreux à avoir invité des ami.e.s plus de trois fois au cours du mois : 67% pour ceux qui prennent le bus, 43% pour ceux qui utilisent la voiture, 38% pour les cyclistes, 35% des jeunes se rendant à pied à leur activité. Ces constats soulèvent plusieurs questions pour tenter de comprendre ces différentiels de sociabilité en fonction de la mobilité liée aux loisirs encadrés. Inviter des copains/copines à la maison est-ce une pratique sociale qui compense une autonomie spatiale peu développée ? La maison est-elle un lieu de rencontre entre pairs ? Tandis que les adolescent.e.s autonomes dans leurs déplacements sont les mêmes qui invitent le moins à la maison : ne ressent-ils donc pas la nécessité d'inviter des copains/copines à la maison parce qu'il existe d'autres lieux de rencontre en dehors du contrôle parental ? Cependant, la peur sexuée des espaces publics a été évoquée dans les entretiens, plus par les filles que par les garçons (un seul garçon, Timmy) : les filles autonomes, se déplaçant seules, précisent que les trajets sont effectués dans un but précis comme Christie qui n'a pas peur quand elle va à Leclerc parce qu'il y a du monde ou encore Chiara qui ne sort jamais seule « *pour sa sécurité* ». Les habitus familiaux sont également à prendre en compte : un modèle parental de contrôle des déplacements et de l'autonomie relationnelle de l'enfant entraîne une faible autonomie spatiale compensée par

des invitations à la maison. Les routines des jeunes sont-elles genrées parce que l'espace de vie est genrant ? Aux filles des espaces restreints, des mobilités moins diversifiées, des déplacements réticulaires et discontinus ? Aux garçons des espaces plus ouverts, aux contours mouvants selon les pratiques routinières, des activités nécessitant la plurimobilité et des déplacements moins segmentés dans leurs territoires de vie ? Par ailleurs, les formes de déplacement virtuel (texto, messagerie instantanée, réseau social) ne sont-elles pas des ressources pour se rencontrer dans des espaces virtuels ?

II. Le genre comme catégorie d'analyse des mobilités juvéniles

Les filles passent plus de temps avec leurs pairs de même sexe que les garçons. Concernant notre enquête, d'une manière générale, les filles sont plus nombreuses à voir leurs pairs en dehors des temps scolaires : 76% des filles invitent des ami.e.s à leur domicile, contre 64% des garçons. Ces invitations sont plus fréquentes également puisque 37% des filles affirment avoir invité des ami.e.s plus de trois fois en un mois contre 21% des garçons. Elles voient davantage leurs copains/copines le mercredi ou le samedi (84% des filles et 73% des garçons).

L'effet de genre dans l'enquête ANR Inéduc : des résultats contrastés

L'effet de genre n'est pas probant dans l'enquête ANR Inéduc concernant la question 30 (invitation chez soi et voir ses pairs le samedi et/ou mercredi), ce qui contraste avec nos propres résultats d'enquête.

75% des garçons et 73% des filles ont invité leurs copains au moins une fois dans le mois précédant l'enquête, 76% des garçons et des filles ont vu leurs copains/copines au moins une fois le mercredi et/ou samedi. Les fréquences (moins d'une fois, 2-3 fois, plus de 3 fois) sont également identiques. Nous pouvons noter cependant une légère différence quant à la fréquence des rencontres le mercredi et/ou samedi : 52% des garçons se voient toutes les semaines, le mercredi et/ou le samedi, contre 42% des filles. Est-ce à mettre en relation avec les pratiques hebdomadaires de sport collectif des garçons ?

En combinant le genre avec la variable sociale, la variable sociale a peu d'incidence sur le genre. Quel que soit le sexe, plus les adolescent.e.s sont favorisés, plus ils et elles invitent leurs pairs à leur domicile et ils se voient plus le mercredi et/ou samedi. Cependant, l'effet de genre se combine à la variable sociale concernant la fréquence des rencontres le mercredi et/ou le samedi des adolescent.e.s défavorisés : sur l'ensemble de l'échantillon, les garçons sont les plus nombreux à voir leurs pairs tous les mercredis et/ou samedis (57%) ce qui contraste fort avec les filles défavorisées avec 41%. Est-ce lié à un usage différencié des espaces publics à l'adolescence et à une pratique sportive différenciée ? Nous ne pouvons pas approfondir cette approche car nous ne disposons pas des résultats des enquêtes qualitatives menées par les chercheur.e.s de l'ANR Inéduc qui peuvent apporter des éléments de réponse.

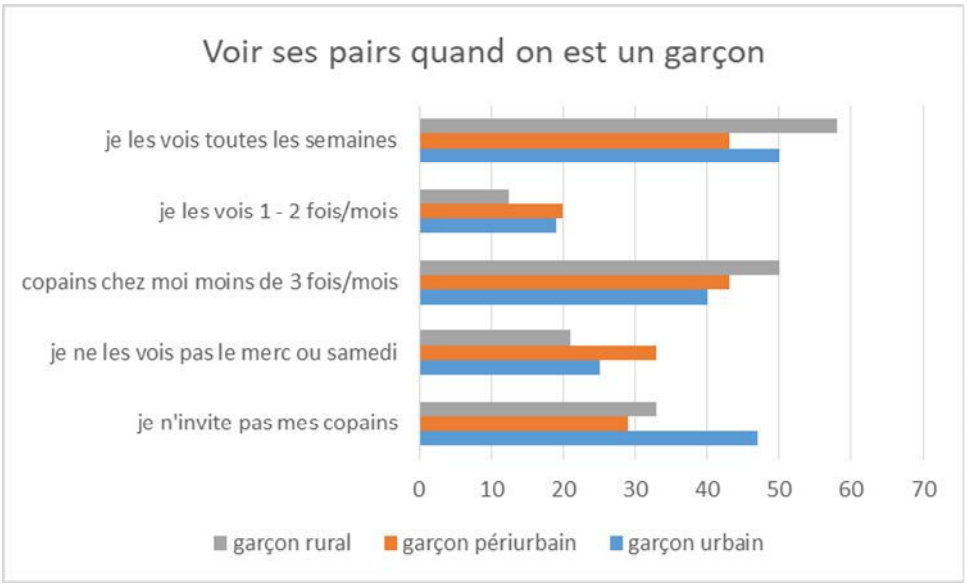
Cependant, un garçon sur deux voit ses pairs tous les mercredis et/ou les samedis en dehors du collège et de la maison, ce qui présuppose une activité régulière commune encadrée ou non. Par conséquent, les garçons se retrouvent-ils davantage dans leurs activités sportives libres ou encadrées ? Ces chiffres confirment-ils une sociabilité masculine par le sport ? Le lieu où est pratiqué le sport est-il un lieu de structuration des liens entre pairs masculins alors que recevoir à la maison ferait partie des sociabilités juvéniles féminines. Cette observation est à mettre en lien avec la capacité des filles à être autonomes spatialement. Effectivement, par rapport aux garçons, elles sont moins nombreuses à prendre le bus, moins nombreuses à se rendre à pied à leurs activités, elles sont donc davantage dépendantes du cadre qu'offrent les adultes (mobilité, maison) que les garçons. Compenseraient-elles ce manque d'autonomie spatiale en investissant la maison, la chambre comme lieu de sociabilité entre pairs ?

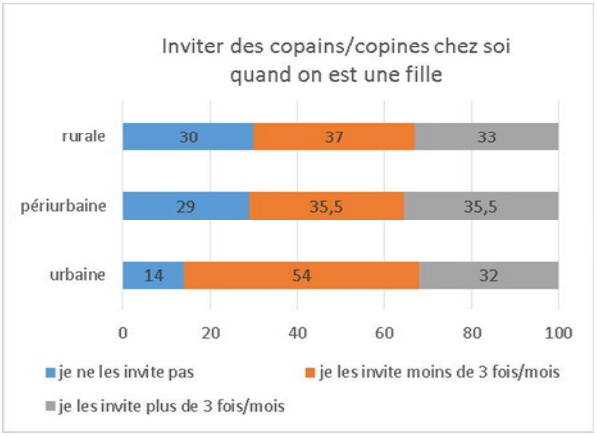
Notons que l'effet de lieu fait apparaître de grandes disparités spatiales au sein du même sexe. Au sein des filles, une distinction nette se dégage entre les filles urbaines et les filles rurales. Les filles rurales sont celles qui invitent le moins de copains/copines à la maison (70%), elles sont également celles qui voient le moins leurs ami.e.s le mercredi ou le samedi après-midi (78%). Cette plus faible sociabilité contraste avec celle des filles urbaines qui voient le plus les copains et les copines le mercredi et le samedi en dehors de l'école (87%) et qui sont les plus nombreuses à inviter des pairs chez elles (86%). En revanche, l'effet de lieu provoquerait-il l'effet contraire chez les garçons urbains ? Ces derniers sont les plus nombreux, sur l'ensemble de l'échantillon, à ne pas inviter d'amis chez eux (53% soit 20 points d'écart avec les garçons périurbains).

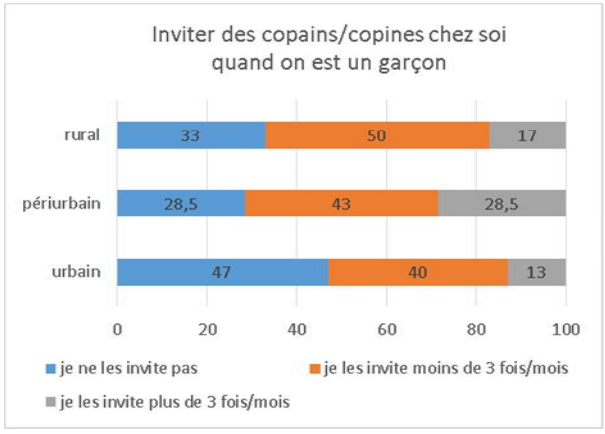
La variable du lieu fait également apparaître une particularité chez les garçons ruraux : 6 garçons ruraux sur 10 voient leurs amis tous les mercredis et les samedis[214]. Ce taux, le plus élevé de l'échantillon, contraste fort avec la situation des filles rurales. Or, ces jeunes ruraux sont également ceux qui pratiquent le plus de sport. Nous pouvons donc déduire que les garçons ruraux compensent davantage la distance, l'éloignement des pairs par les retrouvailles le mercredi et le samedi au sein des lieux sportifs (section foot au collège de Périers). Une analyse plus fine permet de lire à nouveau la particularité des jeunes ruraux, filles et garçons. Les jeunes ruraux isolés invitent moins leurs copains/copines. Ils sont les seuls à ne pas avoir reçu des amis plus de 3 fois dans le mois. Le contraste est encore plus saisissant pour la jeune fille rurale isolée. Cependant, notre échantillon ne comporte qu'une seule fille rurale isolée, ce qui interdit notre comparaison. Notons tout de même qu'en séparant les garçons vivant dans des communes isolées des autres garçons ruraux, les statistiques changent pour les garçons ruraux : ils sont 63% à voir leurs copains toutes les semaines au lieu de 58.5%, renforçant ainsi l'idée que ces derniers voient régulièrement leurs pairs par rapport aux autres garçons, mais aussi, cela accentue l'écart avec les filles rurales.

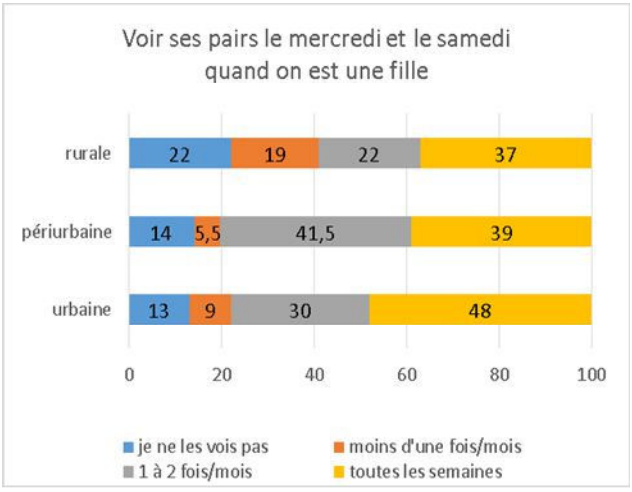
[214] 47% des garçons périurbains et 48% des garçons urbains déclarent voir leurs ami.e.s tous les mercredis ou samedis.

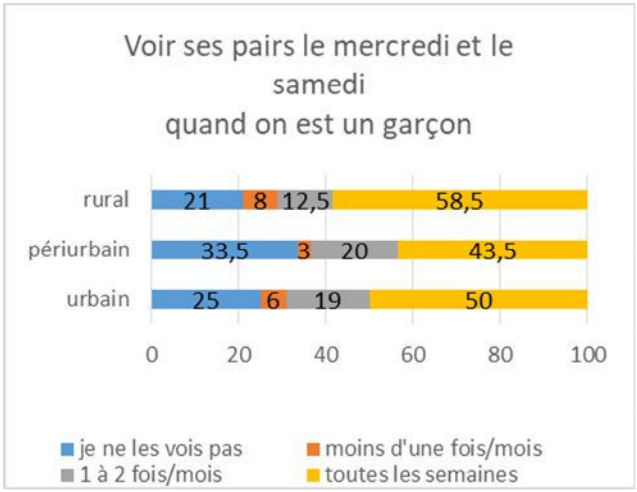
Figure 86 : Inviter et voir ses ami.e.s selon le sexe et la catégorie spatiale











Source : 157 questionnaires

Dans l'ensemble, les filles invitent plus régulièrement des ami.es à la maison par rapport aux garçons, ce qui s'oppose aux rencontres du mercredi et du samedi qui sont plus régulières pour les garçons. À nouveau, la question de la pratique d'un sport collectif est la principale hypothèse d'explication. Ces différenciels de sociabilité féminine et masculine questionnent alors les rapports à l'espace et la manière dont les adolescent.e.s font l'expérience des lieux. Comment peuvent-ils « faire avec l'espace » (Stock, 2015), c'est-à-dire se constituer un capital spatial alors que le contexte géographique et le genre structurent leur appropriation à l'espace ? Par exemple, les filles urbaines sont celles qui invitent le plus de copains/copines à la maison et qui les voient le mercredi et le samedi, ne sont-elles donc pas des cumulatrices de sociabilité entre pairs parce qu'elles ont développé des compétences spatiales leur permettant de cumuler les lieux de rencontres entre pairs et les fréquences. Les filles périurbaines et les filles urbaines présentent des similarités en termes de fréquentation, ce qui les différencie des garçons urbains et périurbains. Les filles urbaines et périurbaines profiteraient-elles mieux des ressources qu'offrent leurs territoires de vie pour être en dehors et à la maison avec leurs pairs ? Ce contraste avec les filles rurales, qui cumulent de manière négative le manque d'opportunité territoriale en termes de sortie en dehors de la maison, est saisissant si l'on compare la situation avec les autres filles et les garçons ruraux : moins de sport, moins d'activités artistiques, moins de sorties de temps libre avec les pairs, moins de lieux de socialisation entre pairs. Néanmoins, ces jeunes filles rurales compensent ces contraintes spatiales par des moments entre pairs au sein de la maison, seuls lieux accessibles aux retrouvailles entre copines. Cela pose à nouveau la question de la dépendance des filles rurales vis-à-vis des parents, des déplacements avec leurs parents, des habitus familiaux créant autour de la dépendance des filles pour leurs parents. Les filles rurales adoptent-elles des stratégies particulières pour s'adapter au manque de ressources de leur territoire de vie, le corollaire étant l'hypothèse suivante : la ville réduit-elle les inégalités de genre à l'âge de l'adolescence ? La ville déplace-t-elle les inégalités de genre ?

Pour conclure, les garçons et les filles adoptent des stratégies spatiales différentes pour compenser les contraintes de leurs territoires de vie, cependant les filles vivant en milieu rural sont celles qui semblent avoir des espaces de vie plus « contenus », plus réduits par rapport aux garçons ruraux mais également par rapport à l'ensemble des jeunes. Cette sociabilité au prisme de genre marque donc des différences sexuées au sein des mêmes espaces géographiques. L'effet de lieu tend à renforcer les contrastes sexués au sein d'un espace géographique. Il existe donc des effets de lieu et de genre en fonction du lieu de résidence.

III. L'espace, facteur de socialisation entre pairs ? La distance racontée par les jeunes

Les profils des jeunes ruraux, filles et garçons, présentent des caractéristiques genrées que nous avons dégagées dans notre enquête quantitative : les garçons et les filles n'ont pas les mêmes pratiques sociales. Ces profils qui se dégagent des données quantitatives posent la question de « faire avec l'espace » (Stock, 2015) en particulier de la distance qui est une expérience spatiale vécue, subie, racontée dans les entretiens. Cette distance n'est pas exprimée explicitement, mais elle fait partie du quotidien spatial et temporel des jeunes. Il faut donc apprendre à « faire avec ».

Les jeunes du collège de Périers et du collège de Trévières énoncent dans les entretiens cette difficulté qu'induit la distance pour pouvoir se rencontrer entre pairs. Les filles du collège de Périers subissent en particulier un isolement spatial car les sorties se font dans leur village, elles ne se baladent jamais à Périers en dehors des temps scolaires et ne font pas de sortie en ville entre filles. Les garçons semblent vivre leur territoire rural du quotidien bien différemment. Dans les entretiens conduits à Périers, les filles évoquent cette distance qui rend difficile les rencontres entre pairs en dehors du collège, telle Alexandra[215] qui a trois meilleures amies dont A. mais elle ne peut pas « *la voir en dehors, elle habite plus loin, à Gonfreville* [c'est-à-dire 9 km], *c'est la distance* » alors que l'une des amies est vue plus régulièrement parce qu'elle habite « *à moins de 5 minutes à pied* » (Mona vue en entretien).

1. Des rencontres moins aisées pour les filles rurales

Pour ces jeunes filles, en particulier celles scolarisées au collège de Périers, la localisation résidentielle devient un instrument d'enfermement comme l'a montré Coutras, (1987), encore plus que pour les garçons. La disponibilité des parents, la disposition d'une voiture, le coût économique et en temps qu'induit la distance déterminent les fréquences de la sociabilité amicale.

Cette distance rend les rencontres entre pairs difficiles car il faut des parents disponibles pour pouvoir se déplacer, en particulier pour les filles. Sur l'ensemble des filles rurales interviewées, seules deux filles ont évoqué leur première sortie en ville (à Bayeux) entre copines (Louison et Albane), planifiées en avance et avec l'accord des parents. Le programme de la sortie comprenait du lèche-vitrines, une séance au cinéma et un fast-food. En revanche, pour les filles scolarisées au collège de Périers, aucune fille n'a fait les magasins

[215] Entretien n°18 du 22/03/2016. Alexandra habite Millières. Sa mère *« travaille dans une usine, chez Fleurette* » à Lessay. Son père « *répare des machines pour les fermes* » à Créances.

avec des copains/copines. Ces filles s'invitent chez elles, ce qui demande des organisations spatio-temporelles préalables avec les parents pour être véhiculées. Les sorties entre copines en ville, en centre commercial sont totalement absentes des entretiens. Pour faire les magasins, les jeunes filles rurales du collège de Périers parcourent de longue distance. Elles sortent à Coutances, à Saint Lô, à Cherbourg, à Caen avec leur mère principalement, dans un rayon de 90 km maximum.

Les sorties dans le village entre copains et copines sont également très peu fréquentes chez les filles rurales. Sur 10 filles rurales (collèges de Périers et Trévières), trois se déplacent à pied pour retrouver des copains et des copines : Doriane se déplace à pied, seule de Colombières à Bricqueville (1,7 km) pour retrouver une copine, Maëlle, qui elle-même retrouve des copains et des copines à un abribus ; parfois, Maëlle et Doriane se partage le trajet, « *je fais la moitié de la route et ma copine fait l'autre moitié, on se retrouve sur le chemin qui va à Castilly et on s'arrête à côté d'un champ. Et on discute. On se retrouve le samedi, mais un samedi sur deux quand je suis chez mon père.*[216] » Lila[217] habite à Feugères, village de 300 habitants, et sort dans son village pour retrouver trois copains à côté de l'école « *là où il y a un endroit où se poser avec de l'herbe, trois arbres et une mini colline* » ou au stade, « *il y a des tables, c'est calme, c'est surtout ça ! Il y a personne, il y a des champs, c'est parfait ! Sinon je sors toute seule, je marche dans Feugères quand je suis énervée, je marche 1h-1h30*». À la question « tes parents sont-ils d'accord ? », elle rétorque : « *Ils sont d'accord, ils ne sont pas là* !! [silence] *ils travaillent … je ne les vois pas beaucoup, je suis toute seule à la maison avec mon frère. Des fois, je sors toute seule et je laisse mon petit frère tout seul, je ferme les portes à clé…de toute façon il est devant la console, il est toujours sur sa console, il ne fait que ça.* »

Sur l'ensemble de notre échantillon, quatre jeunes filles rurales se baladent seules, comme Lila. Ce profil se retrouve dans deux portraits de Trévières. L'un, Sonia, témoigne également d'un isolement affectif comme nous pouvons le constater pour Lila. Sonia, placée en famille d'accueil, se balade seule à l'ancien lavoir d'Aignerville ou se balade à côté de la rivière, elle s'y rend à vélo « *mais la mère de la famille d'accueil n'aime pas trop que j'y aille toute seule parce que c'est derrière Aignerville, c'est un peu isolé et comme je n'ai pas de téléphone portable, s'il m'arrive quelque chose…*[218] ». L'autre fille, Louison[219], a la permission de monter à cheval durant 30 minutes dans les prés que possèdent ses parents à condition de toujours suivre le même chemin. Enfin, nous pouvons évoquer le profil de Mathilde lorsqu'elle est à Bérigny chez son père, elle se balade également seule ou avec sa sœur dans le village (vu précédemment). Pour les sept autres filles rurales, les promenades dans le village sont toujours dans le cadre familial, comme Mona qui se balade avec ses

[216] Entretien n°28, Doriane, collège de Trévières, le 09/12/2015. Notons que lorsque Doriane vit chez sa mère, celle-ci lui interdit de sortir seule.

[217] Lila se plaint beaucoup de l'absence de ses parents, le père est paysagiste à son compte et la mère est femme de ménage.

[218] Entretien n°25, Sonia, collège de Trévières, le 25/11/2015

[219] Entretien n°27, Louison, collège de Trévières, le 21/06/2016

cousins et ses cousines quand ils viennent lui rendre visite le mercredi après-midi, ou, Albane qui habite à Sainte-Honorine-des-Pertes et se rend régulièrement au complexe multisport avec son frère, « *J'y vais deux fois par mois, quand on n'a rien à faire. J'y fais du hand et du basket. On n'est que tous les deux, il n'y a personne d'autre. Des fois on va à la mer en famille, avec les parents et les grands-parents le dimanche. Mais je n'y vais jamais toute seule.*[220] »

Cette canalisation spatiale et temporelle (Coutras) de l'autonomie des filles rurales induit une faible insertion spatiale des jeunes filles dans les espaces ruraux. Les espaces ruraux combinés aux normes d'éducation genrée des parents contribuent à maintenir, voire à amplifier un rapport différentiel des sexes à l'espace. De nombreuses filles de Périers et de Trévières (toutes sauf deux, Lila et Doriane[221]) sont donc réduites à disposer comme seul lieu de sociabilité, en dehors du collège, leur domicile. Or, les difficultés de l'éloignement et de l'éclatement des lieux de résidence des pairs augmentent le degré d'isolement car ces facteurs aggravent la faible fréquentation entre copines.

2. Un savoir être mobile de débrouille des garçons ruraux

Sur 10 garçons ruraux vus en entretien, 7 se déplacent en vélo pour retrouver leurs copains. La localisation résidentielle porte moins la notion d'enfermement spatial pour ces adolescents ruraux. La disponibilité des parents semblent moins nécessaire pour les temps libres des garçons.

Les garçons de Périers sont davantage autonomes puisque sur 5 garçons vus en entretien, 4 se déplacent seuls pour retrouver leurs pairs dont trois à vélo : Benjamin va à Périers à vélo pour jouer au foot avec ses copains (il parcourt 4 km), Elliot se déplace à vélo en attendant d'économiser assez pour avoir « *sa 50* », Kévin aime faire du vélo tout seul et retrouver ses copains à l'abri bus ou dans la cour d'école de Saint-Martin-d'Aubigny, Jules retrouve ses copains derrière la mairie de Saint-Sébastien-de-Raids[222]. Ces sorties, plus fréquentes, se cumulent aux invitations à la maison, aux sports collectifs pratiqués ensemble (handball ou football) et aux jeux en réseau (GTA, Call of duty, Fifa…). Seul Théo est véhiculé par ses parents pour retrouver ses copains. Les garçons du collège de Trévières représentent les mêmes traits concernant leurs relations sociales, quatre adolescents sur cinq utilisent le vélo pour se retrouver, en particulier l'été. Par exemple, Nino, scolarisé au collège de Trévières, habite dans une commune rurale isolée et aime « *traîner* » à la boulangerie ou au « *cocci* » de Trévières après les cours, sinon il va chez E. jouer à la console avec Timéo.

[220] Entretien n°30, Albane, collège de Trévières, le 25/11/2015

[221] Lorsqu'elle est chez son père, Doriane est la seule fille à marcher seule en pleine campagne pour rejoindre une copine.

[222] Par ordre respectif : Benjamin, entretien n°21 du 14/06/2016 ; Elliot n°20 du 14/06/2016 ; Kévin entretien n°13 du 14/03/2016 ; Jules, entretien n°17 du 09/05/2016

Depuis la fin de la 6ème, il retrouve Timéo à la plage de Saint-Laurent-sur-mer, il met « *10 minutes en vélo* » et il commence à sortir au cinéma avec ses copains « *avant j'allais plus avec mes parents mais depuis cette année j'y vais autant avec mes parents qu'avec mes copains. Avant je ne sortais quasiment pas, mais maintenant je sors, mes parents ont moins peur*[223] ». Cet enfermement spatial moindre que pour les filles rurales se double de normes d'éducation genrée plus souples quant aux autorisations de sorties.

Citons Elliot qui a fait sa première sortie vélo au Mont Castre[224] avec cinq copains et une copine, tous du collège de Périers. C'était aux vacances de Pâques, quelques mois avant l'entretien, ils se sont donnés rendez-vous devant la maison du grand-père d'Elliot au Plessis Lastelle, quatre sont venus en vélo de Gorges (à 4 km) et le cinquième est le voisin d'Elliot. La sortie s'est déroulée de 9h à 19h, ils ont pris la voie verte, sont passés par La Haye du Puits (10 km), ce qui constitue un détour, pour se rendre au Mont Castre (à 6 km de La Haye du Puits). Mais Jules, un très bon ami d'Elliot, qui habite à Saint-Sébastien-de-Raids, « *ne peut pas faire partie du groupe, il habite loin de chez moi pour nous rejoindre en vélo, c'est trop loin !* », c'est-à-dire à 15 km de Plessis-Lastelle. Ce copain vient dormir chez Elliot de temps en temps parce que les parents se connaissent. De son côté, Jules[225] raconte qu'il avait pris son vélo, pour la première fois tout seul, pour retrouver des copains dont Elliot à la foire de Périers un samedi en octobre. Cela lui avait pris 20 minutes. Sinon, il retrouve deux copains qui habitent le même village derrière la mairie où « *il y a un terrain avec de la pelouse pour y jouer au foot, on est 3-4 copains. On s'y retrouve pendant les vacances ou quand il faut beau après les cours du collège ou le mercredi après-midi* (…) *jusqu'à 17h30 à peu près*. »

En résumé, les stratégies de déplacement chez les garçons font apparaître une « débrouillardise » dans le sens où ils se déplacent par leur propre moyen alors que les filles rurales sont davantage tributaires des disponibilités des parents et leur localisation résidentielle. En ce sens, la notion d'habitus mobilitaire prend tout son sens car cette notion insiste sur « *l'apprentissage des mobilités, sur le fait que cela est intériorisé et qu'il s'agit d quelque chose d'acquis* » (Fournier, 2008, p.73). Les jeunes que nous avons vus en entretien nous évoquaient ces étapes d'apprentissage de l'autonomie faites par l'acquisition de pratiques spatiales progressives : la première sortie entre copines en ville pour les filles, la première sortie au cinéma avec les copains qui élargissent à la fois le cercle d'ami.e.s (on retrouve les amis qui habitent « trop loin » pour être vus en dehors du collège) et l'aire du territoire du quotidien. Cette autonomie spatiale acquise dans des moments propices, en particulier pendant les vacances scolaires, ne peut se faire qu'avec une mobilité spatiale autonome accrue. Ainsi les garçons capitalisent leurs expériences vécues dans des lieux différents et, de cette manière, valorisent les autres dimensions de leur capital (Fournier, 2008,

[223] Entretien n°31, Nino, collège de Trévières, le 21/06/2016

[224] Le Mont Castre est un site paysager et historique situé à Lithaire, à l'ouest du Parc naturel régional des Marais du Cotentin et du Bessin. Ce site touristique a été aménagé en aire de pique-nique et en aire de jeux.

[225] Entretien n°17 Périers du 09/05/2015

p.81). Par conséquent, ces témoignages relatent un savoir être mobile qui tend à desserrer les normes et les contraintes spatiales des garçons. Alors que les filles et les garçons sont véhiculés par leurs parents pour se rendre aux activités sportives, leurs mobilités sont sensiblement différentes concernant leurs temps libres. Leurs trajectoires de vie le sont donc tout autant et les savoirs-être qui peuvent en être tirés sont également sexuellement contrastés. La mobilité est-elle sélective (Brunet, 1992) selon le genre des collégiens ? Ces mobilités sont des pratiques sociales et spatiales du fait des déplacements et des fréquentations concrètes de lieux. Ces actes spatialisés révèlent des expériences vécues et des habitus mobilitaires (Allemand, 2004) dissymétriques selon le sexe et le lieu de résidence. Ses pratiques sociales et spatiales provoquent un double mouvement d'affirmation d'appartenance à un groupe de pairs et d'appropriation de lieux (le patrimoine), et, d'élargissement de l'aire des pratiques par les compétences à gérer les lieux et à en acquérir d'autres. Par conséquent, ce patrimoine et ces compétences socio-spatiales renvoient à la définition que Lévy et Lussault (2003) du capital spatial. Jean-Marc Fournier (2008) précise que « *la notion de capital spatial ne se réduit donc pas ici à la capacité, pour des individus, à être mobiles, à savoir se déplacer et voyager* […] *il s'agit plus précisément des acquis accumulés grâce à des pratiques de mobilité de différents types (circulation, migration, mobilité pendulaire, etc.) et combinant les échelles spatiales* » (Fournier, 2008, p.67).

Chapitre 5 : Profils différenciés d'une identité spatiale en construction

Les expériences spatiales expriment ce qui dans la relation d'un adolescent.e à l'espace contribue à définir son identité spatiale. Cette identité spatiale est individuelle, subjective, composée de territorialités et de temporalités emboîtées. Le domicile, le sexe, la trajectoire biographique et familiale construisent la subjectivité de l'individu en tant qu'être social. Mais les adolescent.e.s sont des êtres mobiles pour qui les déplacements sont des vecteurs de constructions identitaires parce qu'accéder à l'autonomie c'est grandir. Grandir de soi, se rapprocher des pairs et s'éloigner de l'entourage familial. Grandir suppose donc un processus d'autonomisation à l'œuvre tout au long de l'âge de l'adolescence. Tout au long de nos recherches, des profils adolescents sont apparus en filigrane répartis en fonction de critères communs : le degré d'autonomie et le degré de mobilité. Observer les adolescent.e.s sous ces deux angles permet de décliner d'autres variables structurant l'expérience spatiale adolescente. Étudier la mobilité renvoie aux modes de déplacement, à leur fréquence, aux espaces traversés et utilisés selon les contextes géographiques de résidence, et, aux pratiques spatiales et sociales qui les accompagnent. La mobilité est aussi corrélée aux compétences spatiales d'appropriation de l'espace en termes de lieux à atteindre, à rejoindre, à éviter et de temps (connaître les réseaux de transport et leurs fréquences). Chaque adolescent structure et régule ses mobilités par des stratégies spatiales plus ou moins élaborées. Mais l'âge reste un facteur essentiel de ses stratégies spatiales, en ce sens qu'elles sont structurées par des contraintes temporelles, spatiales et familiales fortes à cet âge de vie (temps passé en famille, système d'éducation parental, contraintes des temps scolaires, normes de genre). L'autonomie met en scène l'adolescent.e en tant qu'acteur de sa propre territorialité, c'est-à-dire la façon dont il ou elle expérimente des situations nouvelles en vue de s'approprier de nouveaux lieux, ou au contraire, de les éviter. L'autonomie est donc un processus d'apprentissage dont le sexe, les trajectoires familiales (réseaux familiaux, disponibilité et PCS des parents, fratrie), les contextes géographiques de résidence (localisation résidentielle, offres des ressources territoriales, réseau de transport) et les réseaux de pairs contribuent à accentuer, à accélérer l'expérience de nouveaux lieux. Cependant, se pose la question de la portée spatiale de cette autonomie en construction, c'est-à-dire du périmètre dans lequel se réalisent les activités quotidiennes et routinières. Est-elle un facteur d'autonomie spatiale ou au contraire est-elle un marqueur d'une dépendance à l'un des membres de la famille ? L'autonomie spatiale ne signifie pas nécessairement une ouverture temporelle et spatiale des territoires de vie, c'est-à-dire un enrichissement des expériences spatiales et une appropriation de nouveaux lieux lorsqu'on est un jeune de 4ème dont l'accès, les compétences et l'appropriation s'articulent selon de nombreux facteurs familiaux, individuels, spatiaux.

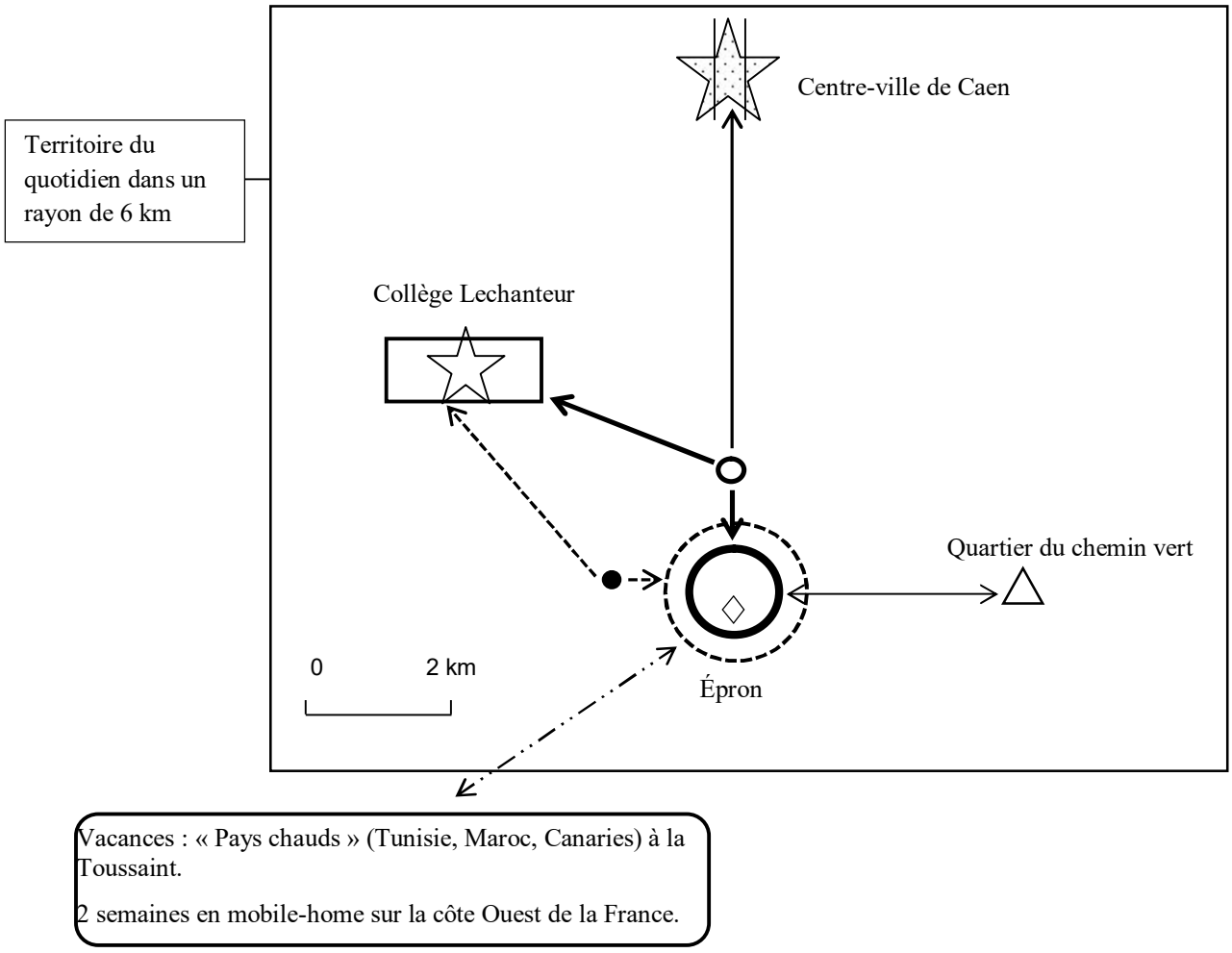
Cinq profils se dégagent : les adolescent.e.s pluri-mobiles et autonomes de leur territorialité ; les jeunes mobiles dépendants ; les adolescent.e.s des premières expériences d'autonomie spatiale ; les jeunes sédentaires à l'autonomie de proximité spatiale (aux sorties familiales routinières et à une appropriation de l'espace à proximité du domicile) ; les jeunes

captifs qui subissent un enfermement social et spatial. Ces catégories sont déclinées ci-dessous.

I. Des adolescent.e.s pluri-mobiles et autonomes. Une expérience multidimensionnelle: entre hyper mobilité et autonomie spatiale établie

Ces adolescent.e.s se caractérisent par une autonomie conquise et acquise, c'est-à-dire établie. Plutôt urbain.e.s et périurbain.e.s, leurs déplacements sont fréquents et les modes de transport sont variés, parfois combinés : bus de ville et tram pour les jeunes de l'aire urbaine de Caen, à pied, en vélo ou en scooter pour les autres. Ils développent des stratégies spatiales pour maîtriser leur espace de vie et le transformer en vue de leurs projets (sortir entre pairs, se rendre à une activité). Pour cela, leurs déplacements sont fréquents et autonomes, ce qui induit des pratiques spatiales intenses. Cependant, cette autonomie établie reste relative au regard de la dépendance à un des membres de la famille pour les temps hors scolaires en semaine et les activités dominicales. Sur 70 adolescent.e.s, 15 jeunes correspondent à ce profil dont 6 filles et 9 garçons. Les filles sont urbaines et les garçons sont périurbains. Toutefois, ce profil exclut les ruraux.

Figure 87: Marius, entre hypermobilité et autonomie spatiale établie



I. Lieux majeurs de socialisation juvénile

- Domicile
- Collège Lechanteur (Caen)
- Espace numérique (chaînes d'info en anglais, youtubeurs, réseaux sociaux)
- Centre-ville de Caen

II. Des pratiques sociales étendues et ouvertes cassant les stéréotypes de genre

- Natation, activité sportive peu sex-typée
- *« Tours de vélo en famille mais de plus en plus rare »*
- Socialisation régulière avec quelques filles de seconde, *« je suis le seul garçon »*
- « *J'ai beaucoup d'amis au collège* »

III. Se déplacer : une hypermobilité autonome

- Arrêt de bus « église d'Épron »
- Arrêt de tram « Campus II »
- Bus (fréquent)
- Tram -quotidien, hebdomadaire
- Covoiturage (hebdomadaire)
- Trajet occasionnel

Marius[226] est un adolescent périurbain pluri-mobile et autonome, issu de la classe moyenne supérieure (père conseiller financier chez Axa, mère institutrice). Il aime habiter à Épron parce qu' « *on est retiré de la ville et en même temps on peut aller en ville* ». Le centre-ville de Caen, est un lieu de sortie « *avec 2 ou 3 filles* » de seconde du lycée Dumont d'Urville (lycée de secteur du collège Lechanteur) pour se balader à la FNAC ou aux Rives de l'Orne (shopping, cinéma), « *on forme un groupe de 4* ». Le réseau de transport urbain de Caen est utilisé au quotidien, « *je pars en tram, je rentre en tram* », aussi bien pour accéder aux lieux récréatifs qu'aux lieux fonctionnels (établissement scolaire). Pour se rendre au collège, il peut prendre soit le bus scolaire, soit le tram en fonction des horaires de sortie du collège. Il compare les modes de transport (temps, lieux accessibles) et y adapte ses usages en conséquence. Cette possibilité de choisir le mode de déplacement en fonction des horaires et de ses projets lui confère une autonomie spatiale parce qu'à la fois il gère ses déplacements et il est indépendant des organisations spatio-temporelles des autres membres de sa famille. Effectivement, en tant qu'adolescent inséré dans un système de relations familiales, il a su « *respecter les règles, ils* [ses parents] *me donnent de plus en plus de liberté, alors je peux rester plus longtemps en ville* ». Quant aux activités sportives, il « *s'est organisé pour du covoiturage avec un garçon de 5ème* » pour se rendre au cours de natation à la piscine du Chemin Vert à 3 km de chez lui le mercredi après-midi. Sa mère n'intervient qu'une seule fois dans ses mobilités le mercredi après-midi pour ramener Marius et le camarade. Cette dépendance à l'adulte est donc fonctionnelle, l'adulte est utilisé en tant que mode de transport du fait de la facilité à accéder plus facilement à la piscine en voiture qu'en transport en commun. Cette autonomie s'est affirmée dès le début de la 5ème quand il a pu prendre le tram « *tout seul* ». Ainsi, « *de plus en plus indépendant* », cet accès à l'auto-mobilité a ouvert le champ des expériences spatiales de Marius, il a pu déployer des compétences spatiales pour étendre son autonomie spatiale dans un contexte spatial favorable (densité du tissu urbain, accessibilité au transport en commun, proximité des lieux récréatifs).

L'autonomie établie se caractérise par une appropriation de lieux devenue routinière et par des pratiques socio-spatiales régulières, voire quotidiennes. Noah vit en garde alternée, à Blainville-sur-Orne chez son père et à Hérouville-Saint-Clair chez sa mère[227]. Son expérience spatiale des lieux est multidimensionnelle car chaque pratique sociale (entre pairs, activité de loisirs, déplacement) s'accompagne d'une pratique spatiale singulière. Nathan utilise deux modes de transport pour se rendre au collège selon ses lieux de résidence : à pied quand il est chez son père « *du mardi soir au jeudi matin* » et en bus chez sa mère (10 mn) le restant de la semaine. Il organise ses activités hors temps scolaire en passant son mercredi à la MJC d'Hérouville de 14h à 18h. Pour cela, il s'y rend à pied d'Hérouville ou en bus de Blainville. De temps en temps, il voit son entraîneur de Boxe thaïlandaise de Colombelles qui l'accompagne et le ramène au club, « *il m'aide à me défouler* […] *je me vide, j'arrive à parler* ». Enfin, Noah voit ses ami.e.s très fréquemment et dans des lieux différents : il sort

[226] Entretien n°66 du 09/11/2016

[227] Entretien n°48 du 13/06/2016. Scolarisé au collège Langevin-Wallon de Blainville/Orne, son père est technicien dans l'entreprise Bosch de Mondeville, sa mère est hôtesse d'accueil au Café des images (cinéma, espace culturel) d'Hérouville-Saint-Clair.

seul à Blainville depuis qu'il est en 6ème, il y retrouve des copains « *au lavoir, à côté de la quatre-voies…on va se poser là-bas avec des amis du collège, on discute, on est 5, des fois plus* » ou il se rend « *dans les nouveaux immeubles avec les mêmes copains* ». Il aime aussi aller à Bénouville « *pour voir des amis, on y va à pied, on passe par le canal* » (3km à pied par le canal). Enfin, il prend le tram pour sortir au cinéma des Rives de l'Orne « *avec les copains du lavoir* ». Ses expériences spatiales sont multiples, ses stratégies spatiales d'accès aux lieux sont établies et font partie de son capital de mobilité. Comme Adrian (périurbain dense), Roméo (périurbain dense), Romain (périurbain dense), Alban (urbain)[228], Nathan a développé des compétences spatiales stratégiques pour se déplacer et s'approprier de nouveaux lieux loin du contrôle du parental. Ils opposent son autonomie à celle de ses amis pour qui l'encadrement parental est plus serré, « *je les vois moins, les parents sont plus stricts* ». Ces garçons sont des périurbains ou des urbains, c'est-à-dire pour qui l'accessibilité aux lieux combinée à une faible dépendance aux parents permet d'accéder à une autonomie spatiale développée pour cet âge de l'adolescence.

Emeline habite à Hérouville-Saint-Clair chez sa mère et à Cormelles-le-Royal (couronne périurbaine densément peuplée en continuité du tissu urbain de Caen) chez son père[229]. Autonome « *depuis la 5ème* », « *je sors quand je veux* » avec ses copines et sa sœur ainée pour se balader en ville ou au bois de Lébisey d'Hérouville. Elle se rend seule à ses activités, en vélo pour le badminton (10 mn) et au cours de piano (3-5mn) à Hérouville. Pour aller au collège, elle utilise le tram, arrêt « Victor-Lépine » quand elle est chez son père (25 mn de trajet), arrêt « Hérouville-Saint-Clair » quand elle est chez sa mère (10 mn). Cette autonomie établie est toutefois restreinte à la tombée de la nuit, l'encadrement parental se ressert. Sa troisième activité, l'escalade, se situe au « Club Alpin Français » dans le quartier de la Guérinière de Caen, « *c'est le mercredi soir de 19h15 à 20h45, je vais chez mon père avant et il m'y emmène en voiture parce qu'il fait nuit, puis il me ramène. Il préfère me ramener et moi aussi !* » En revanche, elle enfourche son vélo pour se rendre au cours de piano du vendredi de 17h15 à 17h45 à la maison de la musique d'Hérouville-Saint-Clair. Elle justifie ses déplacements autonomes par la proximité immédiate des activités extra-scolaires de la localisation résidentielle de sa mère. En revanche, cette jeune fille autonome dans son expérience des lieux à travers les pratiques de temps libre perd cette autonomie en soirée. Cette temporalité de la pluri-mobilité s'observe dans tous les discours : la tombée de la nuit quand on est adolescent.e en 4ème est un moment où l'autonomie est freinée par un encadrement parental qui restreint les sorties en soirée. L'hypothèse d'explication tient à la fois au genre avec une peur sexuée plus forte à l'égard des filles dans leurs déplacements la nuit, et, à l'âge où le contrôle parental est encore fort. Cette jeune fille sait exploiter les ressources spatiales de son espace de vie : elle profite à la fois de la densité des offres culturelles et sportives, de l'offre de transport de l'aire urbaine de Caen, et, de la disponibilité

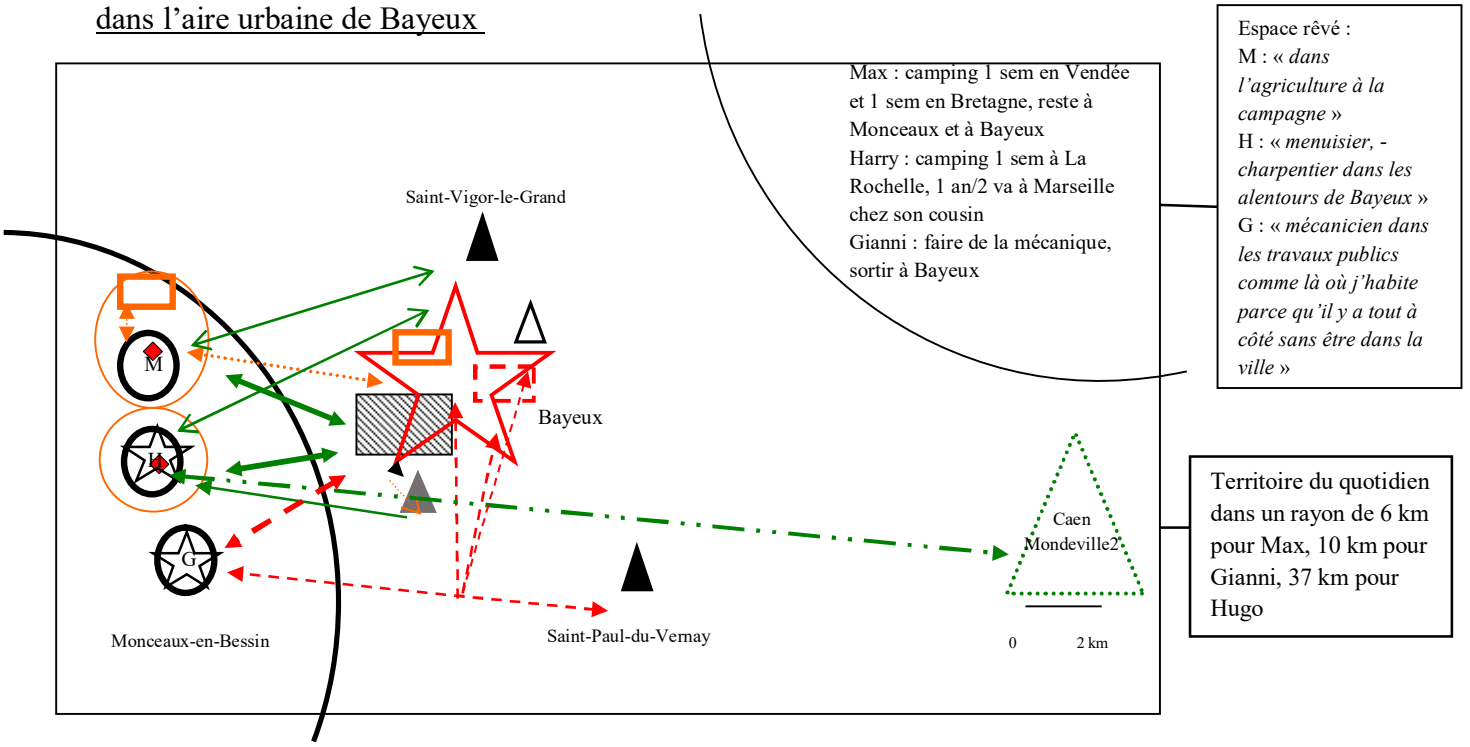
[228] Entretiens n°62, 56, 49, 38.

[229] Entretien n°67 du 10/11/2016. Emeline est scolarisée au collège Lechanteur (Caen). Son père est professeur d'université à Caen et sa mère paysagiste, elle dirige « *une équipe d'handicapé.e.s pour les espaces verts de Troarn*. »

de son père pour enrichir son programme d'activités de loisirs. Cette autonomie relative est une combinaison de stratégies spatiales autonomes et d'accompagnement parental.

Le schéma ci-dessous permet de faire la comparaison entre un individu hypermobile et très autonome (Gianni), un individu hypermobile aux déplacements autonomes réguliers (Max) et un adolescent très mobile grâce à un accompagnement familial (Harry).

Figure 88 : Trois adolescents habitant à Monceaux-en-Bessin, village périurbain peu dense dans l'aire urbaine de Bayeux



I – Lieux majeurs de socialisation, lieux d'identité sexuée

- Monceaux-en-Bessin, village périurbain
- Domiciles (Max, Harry, Gianni)
- Sortir dans le quartier le week-end pour y faire du foot, du vélo, de la trottinette seul ou entre copains
- Espace virtuel
- Collège Charles Letot
- En classe, *« les profs séparent moi, H, M, Tony… on aime bien rigoler…Tony fait toujours rire même les profs, moi je réponds pas aux profs […] des fois H manque de respect »* (Gianni)
- Vacances d'été

II – Gianni et Max, deux adolescents pluri-mobiles et autonomes

1. Des pratiques socio-spatiales sexuées et autonomes

- Football en club, pratique sportive sex-typée (2 fois/semaine)
- Skatepark
- City stade
- Jeux en ligne avec les copains ou des inconnus (GTA, call of Duty, fifa, jeux de voiture)
- Gianni accompagne sa sœur et regarde les entraînements de foot de sa sœur cadette avec un copain, « *on rigole* »
- Sortir entre copains à Bayeux

2. Entre mobilité développée (Max) et hypermobilité autonome (Gianni)

- Trajet quotidien de Gianni en scooter
- Trajet hebdomadaire et week-end de Gianni en scooter
- Trajet à pied ou à vélo week-end et vacances (Max)

III – Harry, une mobilité développée mais une autonomie dépendante de l'adulte

1. Des pratiques sociales encadrées

- Natation (UNSS)
- Profiter des lieux récréatifs (cinéma, magasins, fast-food) de Mondeville 2 avec sa grande sœur et ses copains ou avec ses parents
- Jeux en ligne avec un cousin (GTA, call of Duty, fifa, jeux de voiture) le week-end uniquement
- Inviter des copains à la maison

2. Une mobilité étendue mais peu autonome

- Trajet quotidien en voiture
- Trajet en voiture (2 fois/semaine)
- Trajet à pied avec les copains de la natation
- Trajet en voiture. (Distance kilométrique non respectée)

Sur le schéma ci-dessus, ces trois adolescents [230] correspondent à deux profils de notre étude : les plurimobiles (Gianni et Max) et les mobiles dépendants (Harry). Leurs expériences de l'espace se lisent à travers des compétences spatiales propres. Tout d'abord, Gianni est l'adolescent hypermobile de notre enquête qui jouit de la plus grande autonomie grâce à la possession d'un véhicule individuel, le scooter. Cette nouvelle compétence spatiale s'est très vite conjuguée avec un enrichissement des pratiques spatiales. D'une part, Gianni[231] jouit d'une très grande autonomie relationnelle, combinée à une grande autonomie spatiale qui débute dès l'espace de la chambre équipée d'une PS 3, d'un poste de télévision, d'une chaîne-hifi et du téléphone portable sans restriction. Le téléphone sert à contacter les pairs pour faire des parties de jeux en ligne et « *aussi avec des personnes que je ne connais pas*. » D'autre part, depuis que Gianni a son scooter (fin de la 5ème), sa maman lui demande d'aller lui chercher du pain et l'autorise même parfois à sortir après 20h, surtout, il part retrouver les « *autres proprios de scoot* » à Bayeux le week-end s'il n'y a pas de matchs, et, les vacances. La mobilité autonome a élargi le périmètre de son espace de vie et l'a intégré à un nouveau réseau de pairs. Toutefois, bien que Gianni soit un hypermobile autonome, il reste un adolescent inséré dans un système de relations familiales pour qui le dimanche reste une temporalité de partage d'activités en famille. Une fois par semaine, le jardin devient un lieu d'apprentissage et de transmetteur d'un savoir-faire qui se veut masculin car « *le dimanche matin je travaille avec mon père à la maison jusqu'à 18h, en ce moment on fait un barbecue dans le jardin…mes grands-parents viennent tous les dimanches et mon grand-père aide, on a monté un garage, on va faire la cour en bitume*. »

Quant à Max[232], il doit penser son territoire de proximité en deux espaces disctincts aux logiques de socialisation différenciée : pour un usage contraint (école) ou de loisir encadré (football à St-Vigor-le-Grand à 5km du domicile), les adultes se mobilisent pour organiser les temps sociaux et les trajets de l'adolescent, sa mère et sa grand-mère en particulier. Elles sont donc des modes de transport car l'accessibilité au club de football nécessite d'être véhiculé. En revanche, dès qu'il s'agit de temps libre, non contraint par l'école ni par les activités hors scolaire, Max est autonome aussi bien dans ses usages de l'espace que dans ses choix de pratiques sociales. Il retrouve deux-trois copains le dimanche après-midi, « *on s'appelle, on s'envoie des messages, on sort de 13h30 jusqu'à la tombée de la nuit* ». Pendant, les vacances, Max sort beaucoup avec ses 2-3 copains, ils vont à la piscine de Bayeux à pied (2.6 km, 40 mn de marche) et au city stade d'Argouges (4.2 km, 1h de marche). Max « *dort régulièrement chez un copain à Bayeux, la dernière fois, on est allés tout seuls au cinéma à pied, c'était le soir, on est rentrés vers 22h45, on a mangé chez lui avant…non ce n'est pas la première fois*. » Les mobilités sont donc des pratiques spatiales à part entière et participent à la socialisation juvénile. Max construit son identité spatiale différemment selon les temps qui composent son quotidien. La particularité de cet adolescent est l'amplitude de ses temporalités de vie individuelle : il peut sortir seul, rentrer tard, dormir chez un copain sans qu'il y ait eu concertation avec les parents ou de contrôle de ses activités.

[230] Entretiens n°6 du 08/03/2016, n°9 et n°11 du 29/03/2016

[231] La mère de Gianni est ASH de nuit dans une maison de retraite, son père est chef d'équipe de travaux publics

[232] La mère est ASH, le beau-père est ouvrier électricien.

Dans quelle mesure le contexte familial induit cette autonomie de pratiques socio-spatiales ? Max raconte qu'il partage sa chambre avec son frère et son demi-frère parce qu' « *il y a des problèmes d'argent* ». Mais cette situation familiale est difficile, « *ça va pas trop* ». Par conséquent, sortir est un échapatoire même si les distances pour rejoindre le groupe de pairs sont longues. Du fait de cet espace de vie autonome aux temporalités larges, Max fait partie des plurimobiles autonomes.

Ainsi, ces trajectoires de vies adolescentes varient selon les normes familiales de vie, les mobilités, les activités, et la localisation résidentielle. Le territoire de vie se construit selon la géométrie de variables sociales pouvant élargir ou contenir spatialement les territoires de proximité. Comme l'illustre l'exemple de Gianni qui a déménagé à Monceaux en 2014, « *avant on habitait à Saint-Paul* [du Vernay] *où je restais dans ma chambre. Je ne voyais pas mes copains, ils étaient trop loin, c'est mieux maintenant* […] *je prenais le bus pour aller au collège* ». Puis à Monceaux, il a fait l'acquisition d'un vélo pour aller au collège en 20-25 minutes pendant toute l'année de 5ème. À la fin de la 5ème, l'usage du scooter a étiré son territoire de proximité et a ouvert de nouveaux espaces d'échanges entre pairs. Cette nouvelle mobilité a remodelé également les relations familiales et l'organisation des temps familiaux puisque « *ma mère en a marre de faire des navettes, c'est plus pratique, c'est moi qui emmène ma sœur au collège en 6ème* […] *le soir dès qu'on a fini les cours avec ma sœur, on y va*. » Il se rend à son club de foot de Saint-Paul-du-Vernay, le mardi et le samedi, « *en scooter avec un copain qui me rejoint à mon portail, on y va tous les deux. On met environ 30 minutes en scoot. Je fais ça depuis septembre*. » Le mercredi, il prend en charge sa sœur cadette pour qu'elle puisse se rendre au sport, le football féminin. Les copains de scooter sont devenus également les pairs, miroir de sa construction spatiale identitaire car « *au collège, on est 6 proprio de scoot, on est 2 en 4ème, 4 en 3ème, je les connais tous, soit mes parents connaissent les parents soit on fait du foot ensemble, soit on sort ensemble.* » L'usage du téléphone portable, comme objet communicationnel, support de cette autonomie spatiale et relationnelle, a modifié sa position au sein de la famille, entrant peut-être précocement dans un autre âge de l'adolescence. Effectivement, le téléphone portable sert « *maintenant, c'est pour 'tu peux aller me chercher du pain', je le fais j'aime bien me balader* », parfois cette autonomie relationnelle et spatiale concurrence le contrôle parental « *quand elle* [sa mère] *ne veut pas que je sorte le soir vers 20h…mais je ne gagne pas…des copains envoient un texto à ma mère, des fois ça marche, des fois ça ne marche pas. Elle a peur que je fasse des conneries, que je me fasse renverser…elle m'a déjà laissé sortir après 20h*. » Le territoire de vie est un espace de socialisation juvénile avec un groupe de pairs qui ressemble à soi, ceux qui n'ont pas de scooter ne peuvent pas avoir « les mêmes délires », les mêmes sorties, les mêmes sensations que procure la possession d'un scooter.

Max et Gianni bénéficient sans conteste d'une plus grande autonomie spatiale et temporelle (sorties du soir) par rapport à Harry, ce qui semble peu commun si l'on en croit les enquêtes menées par F. de Singly (2006). Néanmoins, Harry, en tant que benjamin de la famille, bénéficie des sorties de sa grande sœur avec son petit ami et son groupe d'ami.e.s, ils se rendent régulièrement au centre commercial de Mondeville 2. Cette situation familiale résonne différemment avec celle des deux autres garçons. Gianni est l'aîné de quatre enfants,

il « *aime protéger ses sœurs* » et les prendre en charge tandis que la famille de Max, composée de 5 enfants, vit « *avec des problèmes d'argent* », il partage sa chambre avec son frère qui est violent avec lui (dixit), « *on se bagarre souvent, on se dispute, même à table…il m'énerve, il fume, il sort…* » Pour ces deux jeunes, le contrôle parental est plus distant, l'incidence est spatiale et identitaire : distendue pour Max, étroite pour Harry. La construction d'un territoire de vie à l'adolescence en est donc sensiblement différente selon les trajectoires de vie et de résidence de chacun. Le jeune Gianni manifeste ainsi symboliquement sa place car son autonomie spatiale se base sur des lieux appropriés et l'acquisition d'autres lieux qui valorise Gianni en tant qu'adolescent-acteur autonome, caractéristique spécifique de son identité territoriale, par rapport à la majorité des adolescents de son collège. Ce jeune individu connecté spatialement et socialement s'oppose aux jeunes enclavés pour qui l'aire d'autonomie spatiale est conscrite à la chambre ou au quartier.

Pour conclure, l'élargissement spatial des habitudes de sociabilité amicale pour ces adolescent.e.s hypermobiles se présente sous la forme de sorties en ville sans le contrôle d'un adulte pendant un laps de temps défini à l'avance. Mais les déplacements restent sous le contrôle préalable des parents. Comme l'observe Jean-Marc Fournier, parler d'habitus mobilitaire pour ces deux jeunes, c'est aussi faire référence au capital social (2008, p.73). Pour cet âge de l'adolescence, ce capital social se traduit par un réseau de relations amicales ou par l'appartenance à un groupe de pairs que l'adolescent.e peut mobiliser dans ses stratégies d'autonomie. Ainsi, Max sort chez un copain à Bayeux et Gianni a des copains aussi mobiles que lui, la mobilité étant une forme de socialisation adolescente pour ce jeune. Le rôle des pairs dans l'acquisition de l'autonomie spatiale prend alors tout son sens car voir ses copains/copines incite les adolescent.e.s à sortir de leur domicile. Cette autonomie spatiale s'accompagne alors d'une autonomie relationnelle. La mobilité est un capital social assurant une progression dans l'âge de l'adolescence.

II. Les jeunes mobiles dépendants : une autonomie peu dévelopée mais une expérience spatiale élargie

L'appartenance à ce profil se caractérise par une expérience étendue des lieux à travers des déplacements fréquents, éloignés du domicile, grâce à une mobilité motorisée dépendante des adultes. Les jeunes profitent d'une grande mobilité dans leur espace de vie, ce qui étend leur territoire de vie, et l'enrichit d'expériences spatiales, mais l'appropriation des lieux est indirecte parce que « filtrée » par un encadrement des adultes fort présent, qui se décline en termes de disponibilité et d'accompagnement dans les sorties (temps libre ou encadrée). 16 adolescent.e.s de notre échantillon correspondent à cette catégorie d'adolescent, 8 ruraux.ales, 3 ubain.e.s, 5 périurbain.e.s.

Les trois jeunes périurbains de Monceaux-en-Bessin (schéma ci-dessus) s'approprient différemment des espaces et des lieux qui deviennent alors des supports de leur construction identitaire. Cette appropriation spatiale est un emboîtement d'échelles de vie telles des

coquilles décrites par Moles : la chambre, le jardin, le quartier, le city stade sont des étapes identitaires successives qui permettent d'élargir l'espace de vie et avec l'âge de l'adolescent avançant, pour atteindre les espaces publics urbains. Cet emboîtement d'échelles de vie diffère selon les trajectoires de vie individuelle et familiale. Les parents d'Harry[233] imposent des règles d'usages du numérique. L'adolescent a une PS3, installée dans le salon, avec laquelle il peut jouer en ligne avec son cousin de Marseille et « *le week-end je peux regarder la télé, pas en semaine* ». Cette autonomie relationnelle restreinte est corrélée à l'autonomie spatiale qui est contenue à l'échelle du quartier « *je me balade autour de chez moi avec des copains de Monceaux, K., J., de temps en temps Max. On joue au foot dans mon quartier, dans la rue sur la route, on fait de la trottinette dans la rue en face de chez moi. Le city est trop loin, il faut prendre une route, elle est dangereuse, ils roulent trop vite* ». L'autonomie spatiale d'Harry se limite à son quartier et au trajet à pied, avec K. entre le collège et la piscine le mercredi après-midi. Les autres déplacements se font en voiture. Cette caractéristique de construction identitaire encadrée par une dépendance aux mobilités parentales est similaire aux jeunes périurbaines vivant à Nonant (Fleur, Marie). Cependant, cet adolescent bénéficie d'un effet de réseau familial du fait de sa position de benjamin dans la fratrie. Il sort régulièrement au centre commercial Mondeville 2 avec sa sœur aînée et son copain, ou, avec ses parents, lui conférant une expérience spatiale plus étendue que ses homologues masculins (Max et Gianni). Cependant, il ne développe pas les mêmes stratégies spatiales car il est dépendant du mode de transport familial, l'appropriation est donc accompagnée et non autonome.

Les adolescent.e.s développent des compétences spatiales en lien avec la mobilité et la disponibilité des parents. Cependant, les pratiques socio-spatiales sont genrées, ce qui induit des expériences de lieux différents selon le genre. Fleur [234] est une adolescente qui habite dans un espace périurbain peu dense de l'aire urbaine de Bayeux. Elle profite à la fois des offres culturelles de la ville de Bayeux et de celles de Caen, toujours en famille. Les week-ends sont propices aux sorties en famille : rendre visite aux grands-parents, match de foot au stade Malherbe de Caen et concert de Kenji Girac (week-end précédant l'entretien), cinéma (aux Rives de l'Orne, week-end suivant l'entretien), week-end au Futuroscope (prévu dans le mois de l'entretien). Les vacances sont également des moments de sorties en famille : en février, la famille est partie trois jours à Londres ; aux vacances de Pâques « *je pars au ski dans les Alpes* » ; l'été précédent, la famille est allée en Corse, en Bretagne, puis Fleur est partie une semaine dans sa famille à Rouen et le reste des vacances elle est restée à Nonant. Elle court avec sa grande sœur, elle fait le tour du village et « *s'arrête pour voir sa troisième mamie*. » L'adolescente aime beaucoup ce « *petit village, on se connaît presque tous, c'est très bien même si c'est petit et qu'il n'y a pas de magasin*. » Cette promiscuité a permis aux parents des collégien.ne.s d'organiser du covoiturage[235], « *tous les gens qui vont au collège, font du*

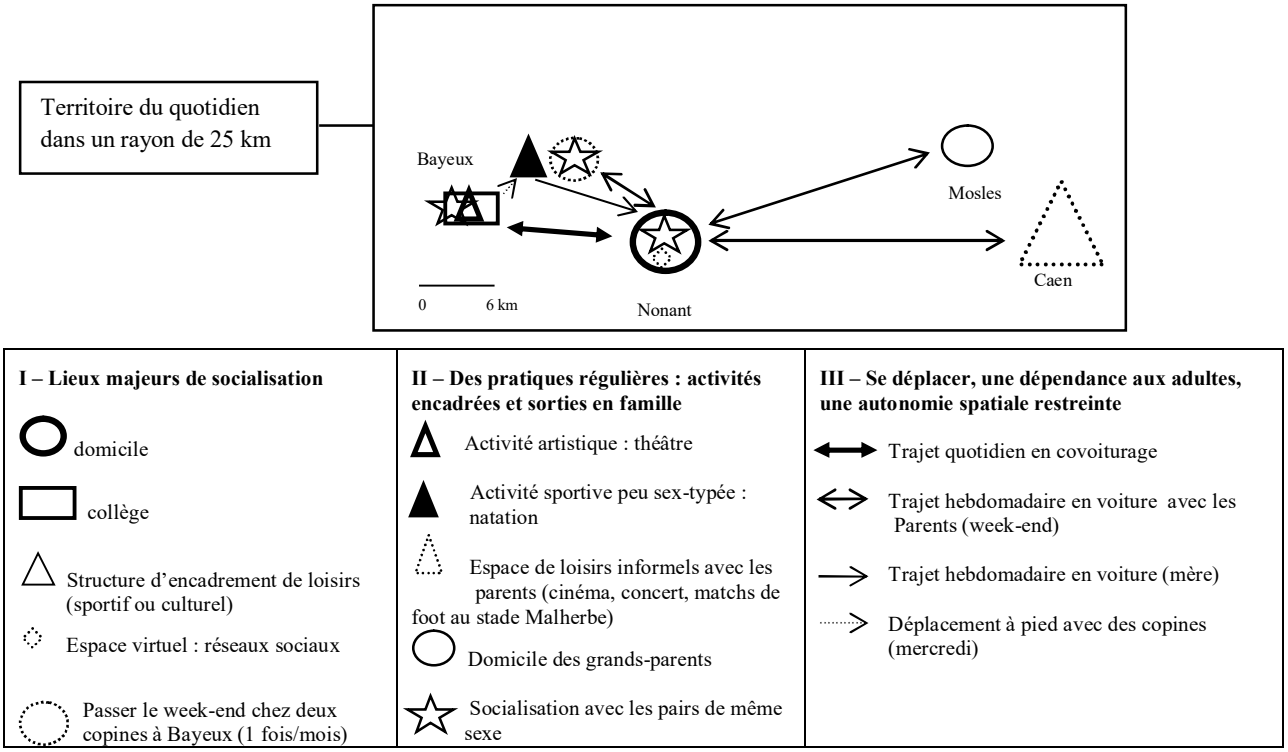
[233] La mère d'Harry est comptable, son père est jardinier paysagiste.

[234] Entretien n°1 du 07/03/2016. Son père est agriculteur et maire de Nonant. Sa mère « *travaille à la MSA à Caen* ».

[235] Dans beaucoup d'enquêtes de l'Observatoire Ecole et Territoires, les jeunes ruraux déclarent pratiquer le covoiturage pour les trajets école-domicile.

covoiturage. » Elle regrette seulement de ne pas pouvoir aller à la bibliothèque parce *« je lis tous les jours … sinon un livre fait environ deux semaines, je lis le matin avant d'aller à l'école et le soir avant de me coucher*. » L'adolescente voit ses copines, mais toujours dans un système de contrôle parental étroit : soit chez l'une, soit chez l'autre, toujours dans un cadre familial. Avec M., *« je vais dormir chez elle dans deux semaines, c'est la première fois* » et avec son autre amie S., « *je la vois souvent, elle vient souvent, je vais souvent chez elle à Bayeux, le week-end elle dort chez moi ou je dors chez elle*. » Les déplacements sont presque exclusivement en voiture, ce qui suppose une grande disponibilité d'un adulte. Plus tard, elle voudrait habiter « *Caen ou Nonant, ça ne me dérange pas* », cette forme de dépendance à l'adulte et au lieu fait alors partie de son univers spatial et symbolique.

Figure 89 : Fleur, périurbaine, une expérience des lieux encadrée

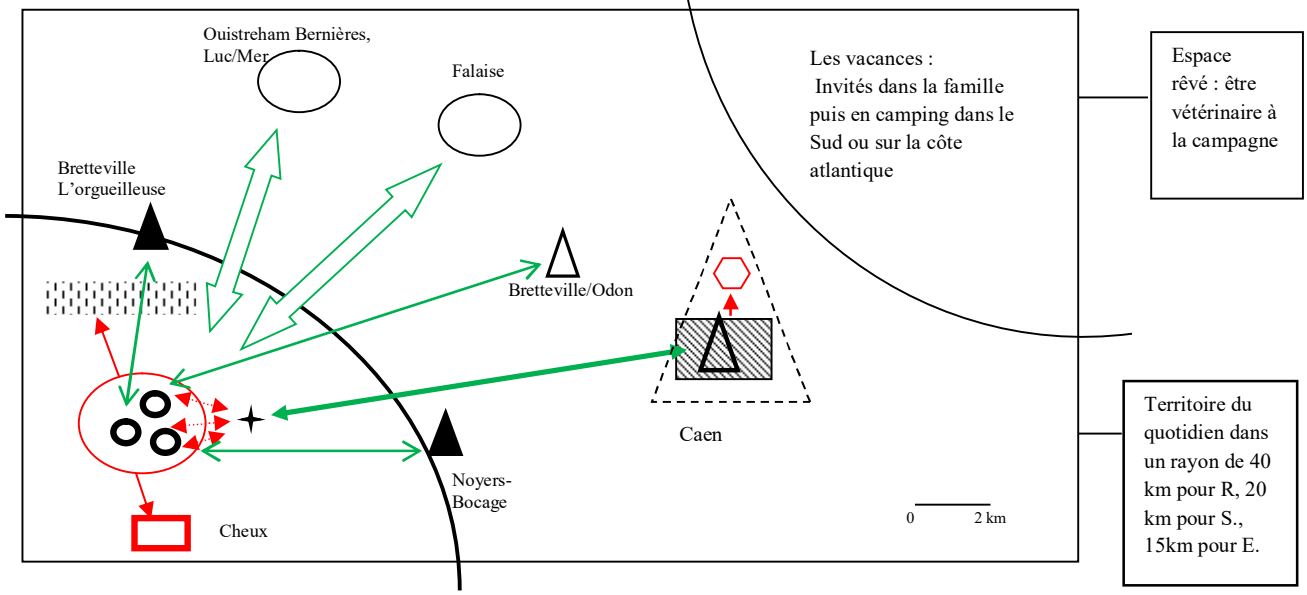


Les adolescent.e.s ci-dessous sont trois amies scolarisées au collège Hastings de Caen et habitant Cheux, espace périurbain de l'aire urbaine de Caen[236]. Les trois amies se côtoient tous les jours en semaine et régulièrement les week-ends et les vacances scolaires. Leurs déplacements sont quotidiens qu'il s'agisse de l'école, des activités, des sorties familiales. Ces pratiques intensives sont possibles du fait de la disponibilité des parents. Les habitus spatiaux familiaux font de ces jeunes filles de véritables navetteuses périurbaines qui multiplient les lieux appropriés en fonction de leur fonctionnalité (équitation à Noyers-Bocage, gymnastique à Bretteville-sur-Odon et Bretteville L'Orgueilleuse). Les week-ends sont des temps familiaux propices aux sorties et aux visites dominicales. Leurs mobilités sont donc étendues, ce qui permet une ouverture territoriale, c'est-à-dire enrichies d'expériences de lieux. Mais ces

[236] Entretiens n°51 du 18/03/2016, n°52 du 01/04/2016, n°53 du 03/06/2016. Scolarisées au collège Hastings de Caen, ces trois jeunes filles sont issues de la classe moyenne.

expériences sont accompagnées par les membres de la famille. L'autonomie spatiale est restreinte à l'échelle de la commune qui est parcourue entre pairs.

Figure 90 : Trois amies habitant un village périurbain peu dense dans l'aire urbaine de Caen, des adolescent.e.s mobiles mais dépendantes



I – Lieux majeurs de socialisation :

domiciles (Soline, Roxane, Erine)

« *On s'invite 3-4 fois par semaine pendant les vacances* » (S)

Cheux, village périurbain fréquenté uniquement pendant les vacances scolaires

Collège Hastings, Caen

Des vacances d'été en famille et en camping dans l'Ouest et le Sud-Ouest

II – Des pratiques adolescentes en famille et entre filles

1. Des pratiques sociales nombreuses et encadrées

Activité sportive sex-typée féminine : GRS et équitation

Activité peu sex-typée : basket …

… mais qui provoque de fortes tensions avec les garçons de 4e « *les garçons essaient de prendre la balle* (…) *La dernière fois on s'est tapé dans la cour, on s'est poussé* » (R), « *Nous, on ne se laisse pas faire* » (S)

Des sorties en famille en ville ou dans les centres commerciaux le samedi

Voir et recevoir la famille le dimanche

2. Une autonomie dans la proximité du domicile, jamais seules.

Stade fréquenté à partir de la 6ème, « *on y fait surtout du tennis et du tir au but, on se pose et on parle sur les bancs du stade soit sur l'herbe* » (R)

Champs à partir de la 4ème, «*on marche, on se filme, on monte sur les bottes de foin, on glisse…* » (R)

Supermarché Leclerc, « *le vendredi quand on attend le bus 1 heure* (…) *pour aller à l'espace culturel ou pour acheter des bonbons* » (E) depuis la 4e

III – Se déplacer, entre mobilité et encadrée et mobilité autonome peu étendue

1. Une mobilité dépendante

Arrêt du bus scolaire « le bourg »

Trajet quotidien en bus scolaire

Trajet en voiture (2 fois/semaine)

Trajet en voiture samedi / dimanche (distance métrique non respectée)

2. Une mobilité autonome peu étendue

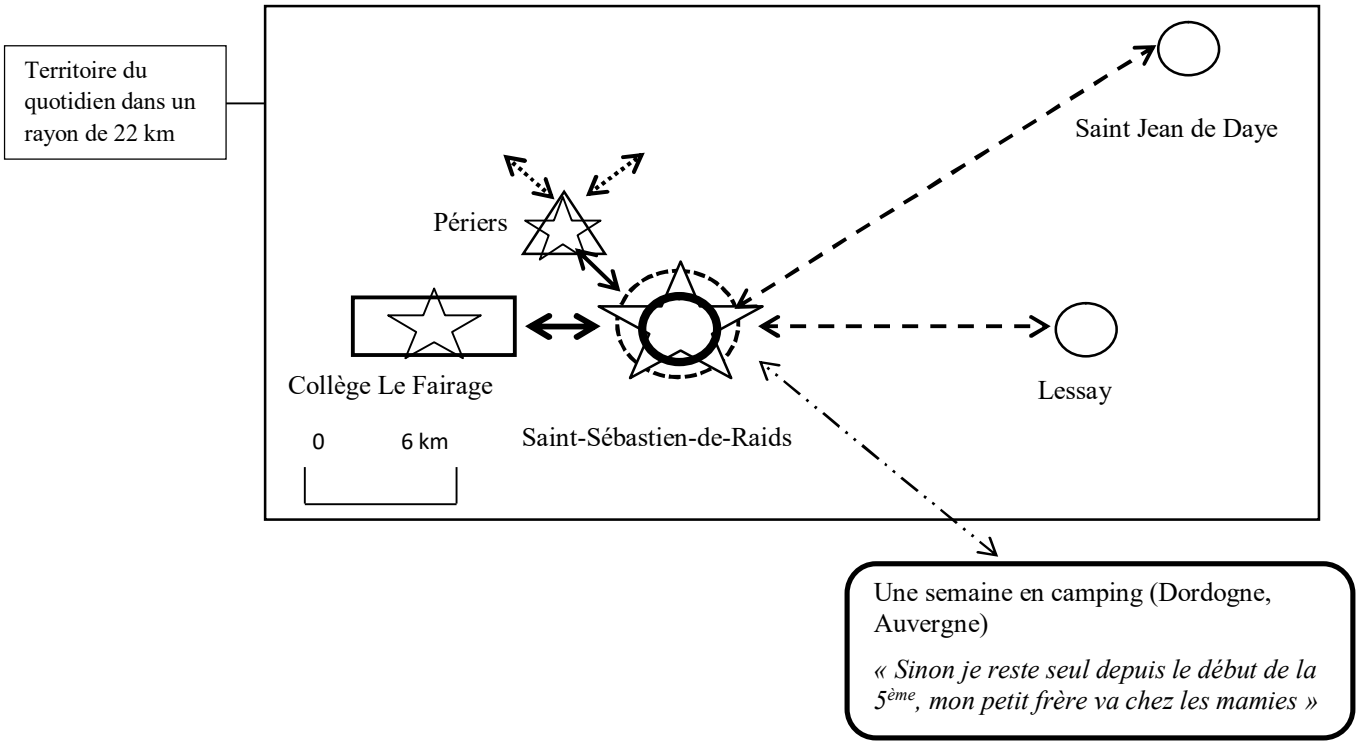
Déplacement à pied à l'échelle du village

Trajet à pied

Le périmètre utilisé quotidiennement pour se rendre aux activités sportives, aux activités culturelles, aux sorties shopping diffère selon la localisation du lieu de résidence. Vivre en milieu périurbain à Bayeux impose l'utilisation systématique de la voiture. La concentration des déplacements des jeunes urbaines s'oppose aux trajets plus longs des périurbaines qui vivent dans un espace éclaté où les activités de loisirs sont éloignées du domicile, commandant ainsi une organisation spatio-temporelle spécifique des activités et une mobilité motorisée, seul mode de transport. Ces jeunes filles périurbaines vivent dans un réseau de lieux étroitement organisés sous le contrôle parental. La mobilité de ses jeunes filles est organisée en ligne d'un pôle à un autre, on ne traîne pas, on ne papote pas comme nous pouvons le constater pour les adolescentes urbaines de Saint Lô. Nous ne voyons pas de déplacements entre les différents lieux en dehors du domicile. Il en est de même pour Johanne, urbaine, même si le territoire du quotidien est moins distendu.

Plusieurs garçons présentent des similarités avec celui de Jules (ci-dessous) : un encadrement à la fois familial et sportif de la spatialité de l'adolescent. Jules habite à Saint-Sébastien-de-Raids, village rural de 27 hab/km², à 3 km du collège de Périers. Ses trajets quotidiens, hebdomadaires et occasionnels sont uniquement dans le cadre familial ou sportif. La seule expérience spatiale autonome de Jules a lieu le mercredi après-midi quand il rejoint deux copains « *derrière la mairie, il y a un grand terrain d'herbe pour y jouer au foot […] on s'y retrouve* […] *on s'envoie des messages*. » En revanche, par la pratique intensive du handball, il parcourt le département dans le cadre des compétitions sportives (Carentan et Saint Lô cités dans les entretiens).

Figure 91 : Jules, un être mobile dans un espace de vie encadré par l'adulte, une expérience spatiale autonome restreinte



I. Lieux majeurs de socialisation juvénile

- Domicile
- Collège Le Fairage
- Terrain d'herbe derrière la mairie (football)

II. Pratiquer son espace du quotidien à travers le sport

- Handball
- Socialisation quotidienne avec les pères de même sexe
- Visite dominicale chez les grands-parents

III. L'usage de la voiture, une autonomie spatiale peu développée

- Covoiturage avec le père de Théo (entretien n° 22)
- Trajet hebdomadaire en voiture
- Déplacements pour les matchs à l'échelle du département
- Trajet occasionnel

Cette pratique de socialisation masculine a une incidence sur la façon dont les garçons, en très grande majorité, articulent leurs différents lieux de vie. Le sport est une pratique spatiale à échelles emboîtées (du terrain sportif aux déplacements) qui inclut une expérience des lieux communes entre pairs (faire du handball ou du football avec les copains) fortement encadrées (parents, coach sportif) comme Benjamin ou Kévin[237] scolarisés de la section foot du collège de Périers, ou Jordan[238] pour qui la pratique du handball est une pratique sociale majeure, « *toute l'équipe c'est des copains* ». Ces pratiques spatiales s'effectuent dans le cadre d'une organisation spatio-temporelle qui implique un encadrement et une dépendance à la disponibilité des parents : « *les entraînements c'est le mardi et le vendredi de 18h15 à 19h15, c'est ma mère qui me pose aux entraînements en voiture* […] *vu que c'est au Molay, c'est trop loin* […] *En plus des entraînements, il y a les matchs aussi, soit le samedi soit le dimanche. On s'arrange avec les parents des copains pour se partager les trajets en voiture*. » Ainsi, Théo (n°22) « *fait des matchs* [de football] *depuis l'âge de 5 ans … c'est match tous les samedis* », Le témoignage de Timéo illustre très concrètement l'articulation des effets de réseaux (pairs et parentaux) avec l'expérience spatiale élargie mais encadrée :

> *Je fais du hand en compétition. Je vais au club à Littry tous les mardis soir avec Jordan, J., T. et E., ce sont aussi mes amis au collège. Je fais du hand aussi le vendredi soir une fois sur deux au club de Littry. J'ai aussi entraînement de hand à Trévières le vendredi soir une fois sur deux quand je vais chez mon père. Le vendredi soir à Trévières je m'entraîne avec l'équipe de mon frère de 19h30 à 21h. Je vais au hand en voiture. En fait, quand j'ai hand le mardi, je vais chez Jules à Colombières, c'est son père qui nous ramène du collège, ensuite, on attend que la mère de Jules nous emmène à l'entrainement à Littry, on y va en voiture. Et après l'entraînement, ma mère vient me chercher avec mon frère. Quand c'est entraînement à Trévières le vendredi une fois sur 2, ma mère me ramène du collège après le cours, on attend que mon frère rentre du lycée, on y va en voiture avec ma mère et mon père vient nous chercher après l'entraînement. En plus, je suis dans l'équipe espoir du Calvados. C'est une fois par mois ou tous les deux mois, ça dépend. Par exemple, il y a deux semaines, je suis allé à Lille en bus pour un match et on a dormi à l'hôtel, on est rentré vers minuit à Caen dans la nuit de dimanche à Lundi, puis le temps de rentrer jusqu'à Vierville, il était plus d'une heure, j'étais hyper fatigué ! On va partir 3-4 fois dans l'année. La prochaine fois, le match est à Caen. C'est vachement dur de faire partie de l'équipe espoir et ça ne dure qu'un an. Il faut faire partie des meilleurs mais j'adore !* (Timéo)

Une spatialisation sexuée des usages sportifs se dégage de ces expériences spatiales, à la fois lieu de rencontre, lieu d'expression de la corporéité masculine, lieu de regroupement d'adolescents masculins. Cette imbrication d'appropriation de lieux et de micro-lieux est tout

[237] Entretien n°13 et n°21

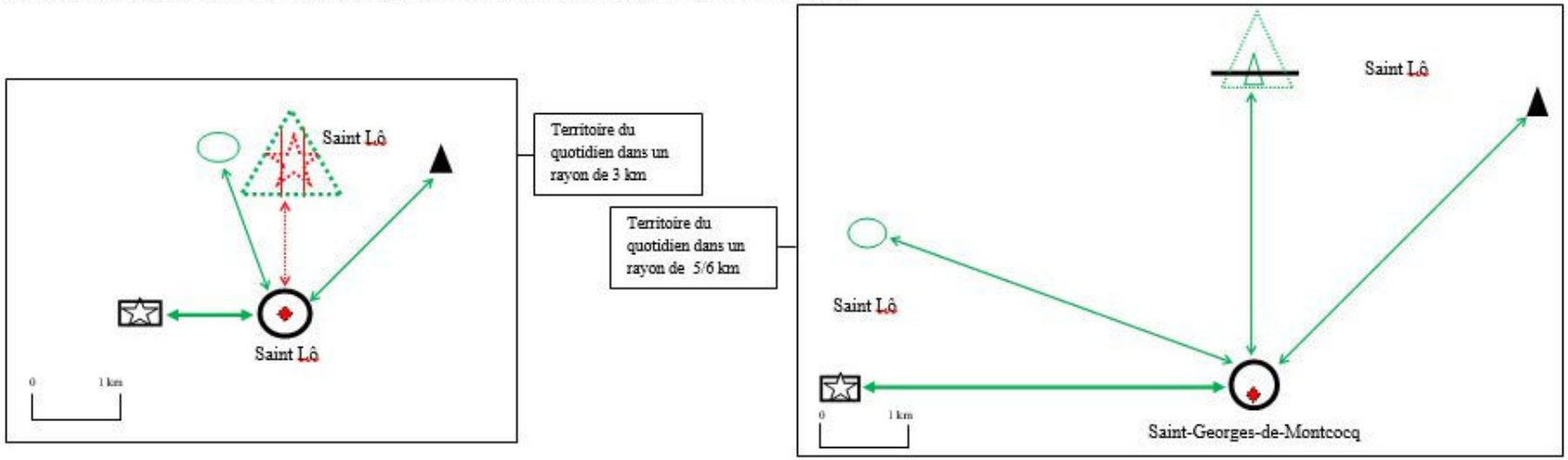
[238] Entretien n°23 du 25/11/2015. Scolarisé au collège de Trévières, son beau-père est intendant en collège et sa mère est fileteuse à Port-en-Bessin.

de même contrainte par la dimension temporelle : mercredi après-midi, week-end et vacances scolaires. Cette autonomie est limitée et encadrée par des horaires, forme de contrôle adulte sur le monde adolescent. L'agencement des lieux, à l'échelle locale (entre le domicile, celui des copains, les différents lieux d'entraînement) et de la France (compétitions du pôle Espoir), ne peut se faire qu'avec la disponibilité des adultes qui organisent leurs agendas familiaux en fonction des entraînements et des compétitions des jeunes sportifs. Cette articulation des temporalités et des échelles donnent une expérience spatiale inédite à cet âge du fait d'une mobilité accentuée par la pratique sportive intensive, une expérience de socialisation entre pairs renforcée par une passion commune, et, la taille étendue de l'espace fréquenté mais l'apprentissage de l'autonomie en termes d'appropriation individuelle des lieux est réduit.

Enfin, les jeunes en garde alternée présentent des profils particuliers comme Élisa[239] qui est une jeune fille à la fois urbaine et périurbaine : une semaine chez sa mère à Saint Lô, une semaine chez son père à Saint-Georges-Montcocq, commune périurbaine peu dense de 884 habitants. Elle partage ses semaines et ses week-ends entre Saint Lô chez sa mère et Saint-Georges-Montcocq chez son père, elle est très vague sur le métier de ses parents, « *ils travaillent…* ». Ces deux territoires de résidence ont un impact direct dans la construction d'un territoire de vie segmenté en deux lieux d'ancrages principaux. Les pôles secondaires encadrés restent inchangés : le collège Pasteur de Saint Lô et la GRS à la « Saint Loise » le mercredi de 18h à 19h30. Cependant, l'autonomie relationnelle et spatiale est plus forte les semaines où elle est urbaine, elle retrouve ses copines à pied « *pour se balader en ville* », elle construit une identité de jeune adolescente urbaine autonome dans ses mouvements. Or, les semaines où elle est périurbaine, la mobilité ne se fait qu'en voiture et les sorties sont exclusivement familiales: balades en ville moins fréquentes accompagnées de son père, cinéma avec « *ma papa, ma belle-mère et mes sœurs* », balade en vélo le long de La Vire « *avec papa qui court* […] *quand on a envie de faire du sport*. » Ses temps de libre varient selon son lieu de résidence ayant une incidence directe sur sa mobilité, ses activités et donc sur la façon dont elle s'approprie son territoire de vie.

[239] Entretien n°37, le 30/02/2016

Figure 92 : Elisa urbaine et périurbaine : une autonomie alternée, une mobilité altérée



I – Lieux majeurs de socialisation juvénile

- Domicile
- Collège
- Espace virtuel : réseaux
- Visite hebdomadaire chez les grands-parents

II – D'une autonomie établie à une autonomie encadrée

1. Des pratiques sociales sexuées

- Socialisation quotidienne avec les pairs de même sexe
- Le centre-ville 2 fois/semaine avec la maman pour faire les magasins, les courses, rendre visite aux grands- parents
- Activité sex-typée : GRS

2. Une autonomie établie : cumuler les sorties familiales et entre pairs

- Socialisation avec les pairs de même sexe pendant les vacances
- Faire les magasins : activité hebdomadaire avec sa mère ou avec les copines

3. Une autonomie encadrée : des pratiques spatiales dans un cadre familial

- Le centre-ville, balade occasionnelle, « *Des fois je me balade avec mon papa* »
- « *Je vais plus au cinéma avec ma famille* »
- En vélo le long de La Vire le dimanche matin avec son père

III – Deux formes de mobilité

1. Se déplacer à pied avec des amies, une autonomie spatiale développée

- Déplacement à pied, « j'y vais à pied toute seule »

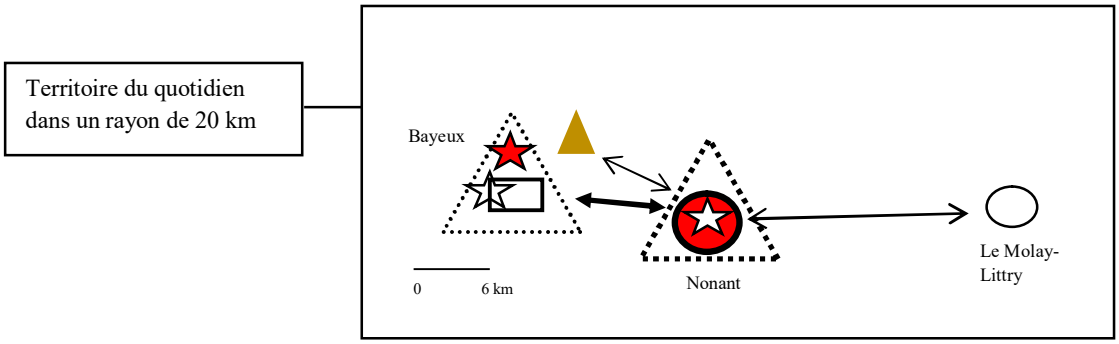
2. L'usage de la voiture, une autonomie spatiale peu développée

- Trajet en voiture (2 fois/semaine)
- Trajet quotidien en voiture

III. Les premières expériences spatiales autonomes entre pairs

L'âge de l'adolescence se caractérise par les premières expériences spatiales qui confèrent à l'individu de nouveaux champs possibles d'expérimentations de lieux, de connaissances, d'interactions sociales. Il s'agit alors d'articuler le « nous familial » et l'émergence du « soi subjectif » à travers une autonomisation des pratiques spatiales. 21 adolescent.e.s composent ce profil de l'adolescent.e « moyen.ne » en quête d'autonomie relationnelle et spatiale : 10 filles dont 8 vivant en milieu périurbain ; 11 garçons, dont 6 vivant en milieu rural, 3 urbains et deux garçons périurbains.

Figure 93 : Marie, les premières prises d'autonomie spatiale



I – Lieux majeurs de socialisation

- domicile
- collège
- Structure d'encadrement de loisirs (sportif ou culturel)

II – Des pratiques encadrées en famille, une prise d'autonomie naissante

- Activité sportive peu sex-typée : athlétisme
- Balade avec les parents (2 fois/semaine – entre 30 mn et 1h)
- Espace de loisirs informels avec les parents (Bayeux – week-end)
- Domicile du grand-père (week-end)
- Socialisation avec les pairs de même sexe au collège ou au domicile
- Première sortie entre copines
- « *Maintenant je peux être toute seule* »

III – Se déplacer avec ses parents, une autonomie spatiale inexistante

- Trajet quotidien en covoiturage
- Trajet en voiture (2 fois/semaine)

Marie[240] est une adolescente dont les pratiques spatiales s'insèrent dans un territoire aux échelles temporelles et spatiales emboîtées. La semaine est consacrée essentiellement au temps scolaire et aux pratiques sportives (athlétisme deux fois par semaine) véhiculée grâce à

[240] Entretien n°3 du 07/03/2016. Marie habite Nonant, commune peu densément peuplée de la couronne périurbaine de Bayeux. Son père est mécanicien à Bretteville-sur-Odon. Sa mère est comptable au crédit Lyonnais de Bayeux.

un système de covoiturage entre parents. Cependant, depuis la rentrée en 4ème, elle a réduit ses activités, « *avant je pratiquais beaucoup d'autres activités, la piscine, la flûte, le cirque* » mais elle gagne peu à peu en autonomie car « *depuis octobre de cette année, je suis toute seule à la maison* […] *maintenant, je peux être seule, je grandis* » Ses paroles sont le reflet du discours parental et de l'éducation qu'elle reçoit. Marie est très proche de ses parents, elle aime se balader avec eux le mercredi après-midi « *dans les lotissements avec ma maman et mon papa, entre 30 mn et 1 heure, on aime bien prendre l'air, on balade mon chien*. » Le week-end est consacré aux sorties familiales : une fois à Nonant pour « *prendre l'air* », une fois en ville à Bayeux « *pour les magasins* », puis au Molay-Littry pour rendre visite à sa grand-mère. Elle voit peu ses copines en dehors du collège. Cependant, elle a fait sa première sortie entre copines en 4ème, « *on* [2 copines] *en a parlé la semaine, le samedi on est allées au Méliès* [cinéma de Bayeux] » mais « *c'est exceptionnel* ». D'autre part, elle reste seule le mercredi après-midi, cette nouvelle expérience du lieu familial est routinière. Elle ré-apprend son lieu intime à travers une appropriation individuelle qui lui est nouvelle. Apprendre à grandir en ré-appropriant le domicile familial sans les parents ni la fratrie, n'est-elle pas alors dans un processus de territorialisation de son espace de vie ? Ce cadre familial très structurant dans la vie de Marie se poursuit pour les vacances scolaires : toujours avec la famille élargie (cousins, grand-mère), elle passe deux mois à Barneville-Carteret parce qu'« *on a un mobile home au camping des B., souvent je fais trois semaines avec mon papa, ma mamie fait deux semaines, une semaine avec les cousins de Lisieux, deux semaines avec ma maman. J'ai aussi une tata qui a un mobile home dans le camping*. » Marie est en train d'acquérir deux compétences spatiales. D'une part, ré-expérimenter des lieux (cinéma, rue du centre-ville de Bayeux) qu'elle connaît parfaitement du fait des nombreuses sorties familiales à travers de nouvelles pratiques sociales (sortir entre copines). Elle développe de nouvelles compétences d'appropriation spatiale, mais qui en reste à ses balbutiements.

Dans nos entretiens, de nombreux témoignages relatent de cette première expérience des lieux en l'absence des parents comme Louison, vue en entretien en juin 2016, pour qui sa première sortie entre copines avait eu lieu en avril à Bayeux, « *on est allées dans une boulangerie, on a fait les magasins, on est allées au cinéma […] et ma mère nous attendait* ». Aline[241] vit à Mathieu, commune périurbaine de l'aire urbaine de Caen, raconte le processus d'autonomie spatiale qu'elle vit : « *avant la 5ème, j'allais plus dans Mathieu avec trois copines. On allait à la médiathèque, on faisait du théâtre à la salle des fêtes et on allait acheter des bonbons à la boulangerie. Après, en fin de 5ème, j'ai commencé à aller dans Caen avec les mêmes copines et d'autres que j'ai connues au collège. Cette année* [entretien en juin 2016] *je suis allée cinq fois en ville* [centre-ville de Caen] *avec mes copines* […] *je prends le tram après les cours ou le mercredi après-midi, puis en ville on fait les produits de beauté comme Yves Rocher, Séphora, Kikko … on regarde les vêtements et on va à la FNAC. Mais mes parents aiment quand même venir me chercher*. » Noreen[242] peut sortir avec des copines depuis la 5ème, « *mais le week-end dernier, j'ai pu manger en ville avec quatre copines, c'était*

[241] Entretien n°60 du 22/06/2016. Scolarisée au collège Lechanteur, ses parents sont enseignants dans le secondaire.

[242] Entretien n°50 du 13/06/2016. Scolarisée au collège de Blainville/Orne, Noreen habite à Blainville, son père est « responsable d'une société qui vend des livres », sa mère est coiffeuse à domicile.

la première fois […] *ma mère est venue me chercher*. » Les garçons sont également dans ces processus d'autonomisation avec l'acquisition de nouveaux lieux comme Colin[243] qui va à la plage en vélo (3km) avec un copain, ou, Jordan qui va pêcher la perche ou le brochet avec des copains à 2 km de chez lui, enfin, Elliot[244] a organisé sa première sortie vélo entre copains.

Steeve vient de déménager de Blainville/Orne à Ouistreham[245]. Son discours révèle que ce déménagement a bouleversé ses repères et ses habitus spatiaux mais il ne regrette pas ce déménagement car « *Ouistreham c'est mieux que Blainville, les terrains de basket sont mieux, il y a plage, j'y suis en 30 mn à pied*. » Par ailleurs, il décrit ses nouvelles pratiques spatiales en comparaison avec celles de Blainville/Orne : « *à Blainville, on allait au stade à côté du gymnase pour faire un foot* […] *je sortais en vélo de 14h à 17h* » alors qu' *« à Ouistreham, je sors plus* […] *je suis content d'avoir déménagé.* » Dans son ancien lieu de domicile, cet adolescent avait acquis une certaine autonomie spatiale à proximité de son domicile en passant du temps au stade de football, et plus rarement, « *on se mettait devant la médiathèque* ». Dorénavant, son autonomie s'élargit à la fois en termes de lieux fréquentés et en termes de réseaux de pairs. En effet, à Ouistreham, Steeve sort au skatepark, à la plage, au basket et au football parce qu' « *il connaît un peu de monde au skate park, j'ai des potes de Blainville qui viennent en voiture* [déposés par les parents], *un pote de Sannerville qui vient en scooter*. » Le samedi est également un temps où la famille est de moins en moins présente dans son espace de vie intime, « *avant je préférais sortir avec mes parents, mais à Ouistreham, il y a plus de choses* ». En revanche, le dimanche reste un temps familial. Par conséquent, ce changement de contexte géographique de résidence, l'accès à de nouvelles potentatialités de lieux combinés avec l'âge où l'autonomie devient un moteur de la construction identitaire, n'est-ce pas ce que Jean-Marc Fournier comprend de la notion d'habitus mobilitaire ? Steeve capitalise de ses expériences vécues à Blainville/Orne « *l'apprentissage des mobilités, sur le fait que cela est intériorisé et qu'il s'agit de quelque chose d'acquis* » (Fournier, 2008, p.73). De cette manière, il valorise les autres dimensions de son capital (Fournier, 2008, p.81) en devenant acteur de sa territorialité et en s'éloignant peu à peu des temporalités familiales.

Par conséquent, ces profils adolescents sont marqués par l'étape décisive des premières expériences de l'autonomie faites par l'acquisition de pratiques spatiales progressives. Cependant, ces pratiques sont genrées : les filles expérimentent les premières sorties entre copines en ville, les garçons vont au cinéma, vont au fast-food, font des sorties vélo entre copains. Du reste, ces filles sont avant tout périurbaines, une seule fille rurale, Louison, appartient à cette catégorie tandis que le contexte géographique de résidence ne semble pas déterminer la prise d'autonomie spatiale pour les garçons. Cela confirme-t-il que

[243] Entretien n°26 du 25/11/2015. Scolarisé au collège de Trévières, Colin habite une commune rurale, Surrain, son père « *travaille à Calvados Habitat, dans les entretiens* », sa mère est « *à l'accueil à Calvados Habitat* ».

[244] p.313

[245] Entretien n°49 du 13/06/2018. Scolarisé au collège de Blainville/Orne, il a déménagé deux mois avant l'entretien. Son père gère une entreprise de poêles à granulés à Bourguébus. Sa mère « *travaille avec mon père des fois*. »

les garçons possèdent un « savoir être mobile » fait de stratégies spatiales de débrouillardises qui atténueraient les contraintes spatiales ?

IV. Les adolescent.e.s sédentaires, une mobilité occasionnelle et dépendante, une appropriation réduite à l'espace immédiat

La sédentarité se définit par une mobilité réduite (par la fréquence, la répétitivité des lieux, le périmètre parcouru), une appropriation de l'espace immédiat qui entoure l'individu (domicile, jardin, quartier), et, des sorties exclusivement dans le cadre familial. La dépendance aux parents est totale. Les compétences spatiales sont restreintes ce qui induit une faible autonomie spatiale. Ces mêmes adolescent.e.s ne voient pas leurs pairs dans les temps hors scolaires. Dans leurs discours, certains adolescent.e.s ne montrent pas des velléités d'autonomie. 11 adolescent.e.s correspondent à ce profil réparti en 4 filles rurales et 7 garçons.

En dehors du temps scolaire et du domicile, Kelly[246] pratique deux lieux : un lieu d'activité sportive et la ville de Coutances. Sa mère la véhicule à la GRS à Créances le jeudi puis à Lessay le samedi matin. Ensuite, elle va faire les magasins à Coutances avec sa mère. Le reste du temps, elle ne sort pas. Cette autonomie spatiale inexistante se double d'une éducation genrée car ses deux frères ne vivent pas la même expérience spatiale. Elle explique que « *les garçons ne sont pas très 'magasins'* », c'est pourquoi elle se balade seule à Coutances avec sa mère. Elle ne sort pas de chez elle, elle ne se balade « *jamais toute seule* [répété à trois reprises], *moi je sors forcément avec quelqu'un parce que j'aime pas trop passer par la forêt. Depuis que maman a tapé une biche, mon frère me raconte des histoires d'animaux qui font peur. J'ai peur. Mon frère jumeau ose se balader tout seul.* » Cette éducation segmentée fille/garçon est vécue au quotidien sous forme de conflit avec son grand frère, « *il ne m'aime pas, il ne fait que me le dire* […] *il me parle méchamment* » dans un espace résidentiel clos. Elle induit également une segmentation des expériences spatiales puisque les garçons sortent, « *mon grand frère a un scooter* », son frère jumeau[247] sort seul tandis que Kelly contient son expérience spatiale à la disponibilité et aux mobilités de sa mère à l'instar de Mona et Alexandra qui racontent également comment la distance réduit l'accès à l'autonomie[248]. Cette distance spatiale produit de la distance sociale. Les habitus familiaux de

[246] Entretien n°15 du 14/03/2016. Scolarisée au collège de Périers, Kelly vit à Saint Patrice de Claids, village rural d'une densité de 29 hab/km². Son père « construit des meubles à Coutances », sa mère « aide les personnes âgées à l'ADMR »

[247] Il aurait été intéressant de rencontrer son frère jumeau. Les garçons du collège de Périers ont comparé Kelly à son frère en termes de sympathie et de sociabilité : l'un est reconnu par le groupe de pairs comme un bon copain alors que Kelly semble subir les brimades et les moqueries.

[248] Entretiens du 22/03/2016. Scolarisées au collège de Périers, elles habitent un village rural de 38hab/km². Les parents de Mona ne travaillent pas. Alexandra est issue de parents défavorisés.

ces deux jeunes filles se réduisent au temps du week-end propice aux sorties dans les magasins et aux invitations au sein de la famille élargie. Mais les distances sont longues à parcourir entre Millières (lieu de résidence des deux jeunes filles) et les magasins (Coutances, Cherbourg, Saint Lô, Mondeville 2), ce qui tend à enfermer les jeunes filles dans ses activités exclusivement féminines avec les mères et les sœurs car « *mon papa n'aime pas les magasins* » (Alexandra). Cependant, grâce à la disponibilité de sa mère, Alexandra sort « *toutes les deux-trois semaines à la bibliothèque de Périers* » et fait du handball à Périers tandis que Mona ne fait ni sport ni pratique artistique mais « *des fois, je fais du vélo avec ma mère* […] *je fais du skate devant chez moi avec mon grand cousin* ». Cette distance spatiale est corrélée à une distance sociale car ces deux jeunes filles, très amies, habitant « *à 5 mn à pied* » l'une de l'autre, se voit rarement. Pour la première fois, « *avant Noël* [entretien en mars] », Alexandra est allée chez Manon à pied. Ainsi, dans quelle mesure la distance spatiale contribue-t-elle à sédentariser les adolescent.e.s ? C'est-à-dire dépendre des mobilités des parents, en particulier de la mère et à avoir une autonomie faible spatiale ?

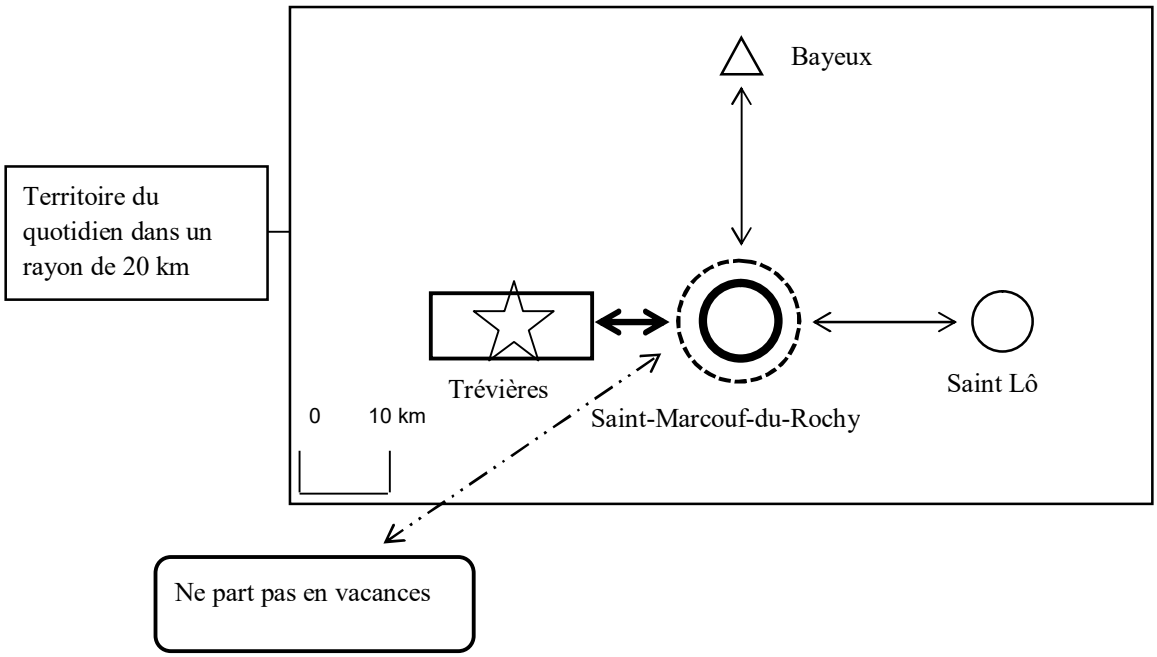
Victor, Yazid, Bradley, Jean présentent des similitudes malgré des contextes géographiques différents : Victor[249] et Yazid font du vélo seuls le week-end ou le mercredi après-midi, l'un à Ouistreham, l'autre à Carpiquet. De manière occasionnelle, Yazid[250] « *fait toujours le même trajet, 30 mn à peu près* ». Ces deux adolescents pratiquent un sport (football pour Yazid et natation pour Victor) dont les trajets sont assurés par les parents. Les week-ends se passent en famille et Victor apprécie les visites le dimanche. Quant à Yazid, après les matchs du samedi, il va « *au magasin Leclerc de Ifs pour faire les courses avec papa et maman* », la famille se rend à la zone commerciale de Rots « *voir des magasins* », puis la « *famille de Ifs vient les voir ou on va chez eux* ». Ces pratiques routinières des lieux, que ce soit en famille ou seul, marquent un espace de vie dont la mobilité est dépendante des parents pour accéder aux activités de temps libre, et, la prise d'autonomie est réduite à une activité routinière : le vélo. Cependant, nous pouvons nous demander dans quelle mesure la pratique du vélo n'est pas une forme de prise d'autonomie et une pratique spatiale (plus élargie que la marche à pied) qui compenserait une mobilité spatiale réduite. Enfin, Jean[251] est également un jeune dont les activités sont très routinières et son périmètre d'accès à l'autonomie spatial restreint.

[249] Entretien du 06/06/2016. Scolarisé au collège de Blainville/Orne, Victor est interne, « *c'est ma mamie qui m'a emmené à l'internat à cause de ma mère* ». Son père est postier à Ouistreham et sa mère est secrétaire médicale.

[250] Entretien n°54 du 11/03/2016. Scolarisé au collège Hastings, Yazid habite Carpiquet, commune densément peuplée de l'aire urbaine de Caen. Son père « *imprime des étiquettes à Carpiquet* » et sa mère est couturière. La zone commerciale de Rots se situe à 1.5 km de son lieu de résidence.

[251] Entretien n°32 du 21/06/2016. Scolarisé au collège de Trévières, son père est en reconversion professionnel pour devenir aide-soignant et sa mère « *trait les vaches chez un agriculteur* ».

Figure 94 : Jean, une faible autonomie spatiale, une mobilité dépendante des parents



I. Lieux majeurs de socialisation juvénile	**II. Des pratiques sociales restreintes, un isolement prononcé**	**III. Des déplacements dépendant de l'adulte**
Domicile	Visite dominicale dans la famille	Trajet quotidien en bus
Collège O. Mirbeau	Balade du weekend avec son chien	Trajet hebdomadaire en voiture
	Courses au supermarché Leclerc le samedi matin	
	Socialisation par le football	

D'une famille défavorisée, dernier d'une famille de 5 enfants, Jean vit seul avec ses parents à Saint-Marcouf-du-Rochy, commune rurale isolée d'une centaine d'habitants. Ses pratiques autonomes se réduisent aux balades « *dans un chemin qui fait un rond* » pour balader son chien. Les sorties familiales sont très ritualisées : le samedi matin, ses parents et lui font leurs courses au supermarché Leclerc de Bayeux, parfois le supermarché Leclerc de Saint Lô ; le dimanche est consacré aux visites dans la famille parce qu' « *il y a plein de gens de ma famille* ». Pour ces jeunes sédentaires, la dépendance mobile est forte, ces jeunes accompagnent leurs parents dans des sorties routinières et leur autonomie se restreint à la proximité immédiate du domicile sans qu'elle soit compensée par des rencontres entre pairs.

V. Les captifs, subir la distance sociale et spatiale

La misère sociale s'accompagne d'une misère spatiale pour les adolescent.e.s qui subissent à la fois une mobilité réduite à la proximité du domicile, de pratiques sociales restreintes et d'une autonomie qui s'apparente davantage à un enfermement que d'une prise d'autonomie spatiale. 5 adolescent.e.s correspondent à ce profil.

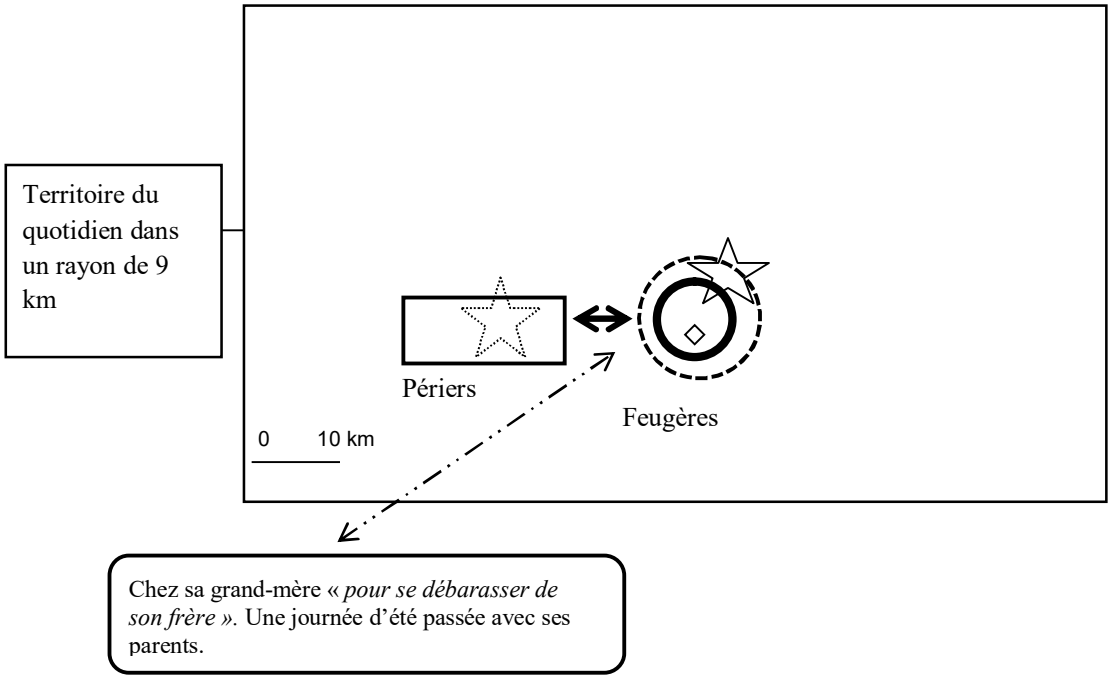
Tony, Sonia, Mandy, Lila, Romuald sont des jeunes pour qui les problèmes familiaux sont graves, l'âge de l'adolescence est une période de vie faite de souffrance (trois d'entre eux sont en famille d'accueil). Tony[252] aime « *bricoler* » et « *sortir* » dans Guéron. Il *« ramène du bois* », il « *coupe l'herbe* » ou bien il se « *balade très souvent tout seul* » en vélo ou à pied, il part de « *9h30 à 17h30-18h* ». Sonia[253] « *part seule* » également auprès du lavoir à Aignerville ou « *à côté de la rivière … Quand j'y suis bien j'y fais rien, je reste tranquille, toute seule* […] *la mère de la famille d'accueil n'aime pas trop que j'y aille toute seule parce que c'est* [la rivière] *derrière un peu Aignerville, c'est un peu isolé et comme je n'ai pas de téléphone portable, s'il m'arrive quelque chose…* ». Sonia ne pratique pas de sport, « *en plus j'ai déjà trop de rendez-vous* » (orthophoniste, pédopsychiatre, rencontre avec ses parents dans des structures d'accueil), sinon les mercredis et les samedis, elle reste dans sa chambre « *tranquille* ». Quant à Tony, il profite des activités du mercredi après-midi (natation) organisée par l'UNSS du collège. Romuald est un jeune urbain, récemment installé au quartier de la Pierre Heuzé, dont la seule pratique spatiale est de se rendre à la musculation. Il ne voit pas ses copains en dehors du collège, sort peu et reste longtemps dans sa chambre. Enfin, Lila[254] vit à Feugères mais ses pratiques spatiales se réduisent aux sorties dans la commune rurale, ses parents « *sont d'accord parce qu'ils ne sont pas là !* », elle « *est toute seule à la maison* » avec son frère et même en présence de ses parents « *en général, c'est chacun sa pièce, on se parle quasiment pas parce qu'ils sont pas là, ils travaillent, et à table, ils regardent TF1 … donc quand je leur parle, ils n'écoutent pas, ils écoutent plus mon frère*. » Lila a arrêté le sport, « *j'en avais marre des trajets !* ». Alors, elle sort dans son village après avoir fermé la porte à clé, elle laisse son frère plus jeune, « *il est devant la console, il est toujours sur sa console, il ne fait que ça !* ».

[252] Entretien n°12 du 08/03/2016. Scolarisé au collège Letot, Tony est en famille d'accueil à Guéron, commune rurale.

[253] Entretien n°25 du 25/11/2015. Sonia vit à Aignerville, commune rurale, en famille d'accueil.

[254] Entretien n°16 du 14/03/2016. Lila est scolarisée au collège de Périers, son père est jardinier chez les particuliers et sa mère femme de ménage.

Figure 95 : Lila, une autonomie spatiale totale à proximité du domicile, subir l'enfermement spatial



I. Lieux majeurs de socialisation juvénile	**II. Des pratiques sociales restreintes, un isolement social et spatial**	**III. Des déplacements inexistants**
Domicile	va à côté de l'école, marche dans Feugères	Trajet quotidien en bus
Collège O. Mirbeau	« *je rejoins trois amis que je connais depuis l'école primaire* »	
Espace virtuel (réseaux sociaux), « *j'adore les selfies* »	« *trop d'embrouilles avec les copines* »	

Ces jeunes racontent indirectement le poids des contraintes spatiales (excepté pour Romuald) qui n'est pas compensé par une ouverture territoriale par le biais des mobilités des parents. En effet, le manque de disponibilité d'un adulte accentue l'isolement de l'adolescent.e qui ne peut échapper à son territoire souvent rural, éloigné d'un pôle urbain. Dans les entretiens conduits à Périers, les filles évoquent cette distance qui rend les rencontres difficile entre pairs en dehors du collège, telle Alexandra[255] qui a trois meilleures amies dont

[255] Entretien n°18 du 22/03/2016. Alexandra habite Millières. Sa mère *« travaille dans une usine, chez Fleurette »* à Lessay. Son père « *répare des machines pour les fermes* » à Créances.

A. mais elle ne peut pas « *la voir en dehors, elle habite plus loin, à Gonfreville* [c'est-à-dire 9 km], *c'est la distance* » alors que l'une des amies est vue plus régulièrement parce qu'elle habite « *à moins de 5 minutes à pied* » (Mona vue en entretien).

Le témoignage d'Alice[256] est édifiant. Elle relate comment elle est passée du statut d'être adolescent mobile et autonome au statut d'adolescente qui subit les contraintes spatiales et temporelles de la distance. Alice a déménagé neuf fois, elle a vécu en région parisienne, puis, suite au divorce de ses parents, sa mère est venue s'installer à Caen, dans un appartement à côté de l'hippodrome (hyper-centre de Caen). Mais sa mère a rencontré un nouveau compagnon et souhaite refaire sa vie en acquérant une maison à Espins, commune rurale de 47 hab/km² au sud de Caen, à 27 km du collège, soit « *une demi-heure de trajet minimum !* » Alice subit ce déménagement du fait du changement de localisation de résidence, ce qui a entraîné un profond bouleversement de ses pratiques spatiales et de l'organisation spatio-temporelle de la famille entière. Avant son déménagement, Alice sortait avec ses copines et ses cousines dans Caen. Depuis la 5ème, sa mère l'autorisait à « *sortir beaucoup* », elle aimait aller au fast-food, faire les magasins, flâner, aller à la foire de Caen, aller au marché de Noël, pouvoir se déplacer seule pour aller à la danse et faire un jogging avec sa sœur aînée tous les dimanches matin. Ses pratiques spatiales développées et diversifiées montrent bien que cette adolescente était autonome dans ses mobilités et dans ses pratiques des lieux. Elle avait développé des compétences spatiales lui permettant ainsi de jouer avec les ressources urbaines de la ville de Caen. Depuis le déménagement, l'organisation familiale en semaine est contrainte par le temps du trajet et par la distance. Le matin, elle se lève « *hyper tôt à cause de la route, on part à 7h15* » et le soir « *je rentre à 19h* ». Les activités hors temps scolaires ont été maintenues mais elles exigent à cette micro-échelle de temps une autonomie spatiale totale d'Alice en attendant de pouvoir rentrer le soir dans son nouveau logement. Elle le décrit ainsi : « *le mercredi, je sors de cours, je vais rejoindre ma mère au lycée* [de sa sœur] *pour manger des sandwichs dans la voiture, après j'attends à la bibliothèque, je prends le bus et le tram jusqu'au Calvaire Saint Pierre, je vais à la danse au 'péri-centre' de 15h30 à 16h30. Après je reprends le tram, je m'arrête à 'théâtre' pour prendre le bus 4 pour aller à Fleury-sur-Orne pour rejoindre ma sœur au cheval. Notre mère est à Fleury vers 18h40. On rentre, il est 19h* ». Alice parcourt 11 km seule du centre-ville de Caen, le midi quand elle quitte le collège, au nord de Caen puis à Fleury-sur-Orne (commune périurbaine densément peuplée). Elle a développé une autonomie spatiale totale durant cette temporalité où ni le collège ni sa mère ne peuvent l'accueillir. Elle multiplie les modes de transport (marche à pied, bus, tram, voiture), passe d'un centre piétonier à une zone périphérique de Caen pour retraverser la ville du nord au sud et rejoindre ainsi sa sœur à la périphérie de la commune périurbaine. Ce témoignage relate d'un savoir être mobile fort développé où ses expériences passées de la ville lorsqu'elle était urbaine (ses périgrinations, ses appropriations des lieux) sont réexploitées au profit d'une autre forme d'urbanité, temporaire, seule, dans l'attente de sa mère. Il s'agit donc bien d'une valorisation de son capital spatial, c'est-à-dire d'une utilisation de ses compétences spatiales vécues. Cependant,

[256] Entretien du 29/04/2016. Scolarisée au collège Hastings, Alice vit à Espins à 27 km du collège. Sa mère est expert-comptable à Caen et son père est ingénieur à Poissy.

ce nouveau contexte familial, combiné à un nouveau contexte spatial n'est pas synonyme d'une ouverture territoriale malgré une extension du périmètre du territoire de vie. Alice explique qu' « *avant, j'avais de meilleures notes, mais je n'ai plus envie de faire mes devoirs, ma mère crie dans la voiture, elle en peut plus…on rentre hyper tard, la route ça l'énerve, on perd du temps, tout le monde est à cran…elle avait l'air tellement heureuse quand elle a acheté la maison mais la route ça la saoule*. » Par conséquent, peu à peu, l'éloignement entre le domicile et le lieu de travail/collège redéfinit son territoire de vie aussi bien que les relations familiales vers un processus d'enfermement spatial et social.

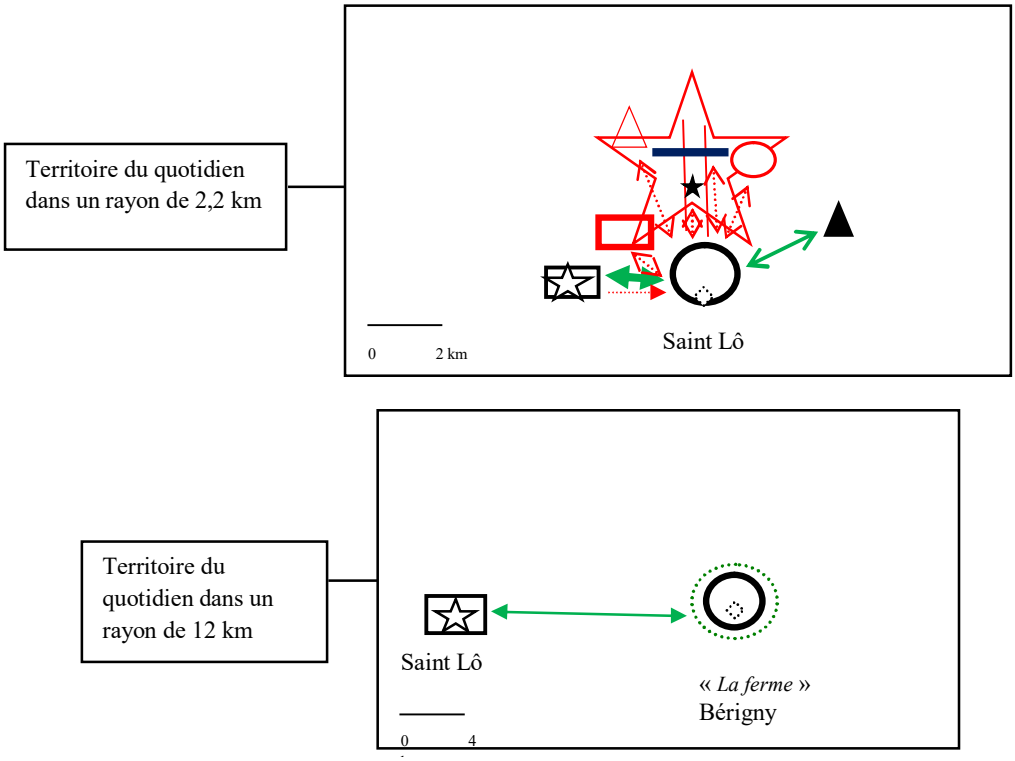
Enfin, Mathilde a deux identités spatiales contrastées : urbaine et autonome chez sa mère, captive du rural chez son père. Mathilde[257] habite à Saint Lô avec sa mère et à Bérigny chez son père (week-end, vacances, en semaine quand sa mère, infirmière, travaille de nuit). Son mode de vie diffère selon le lieu de résidence. Chez sa mère, elle multiplie les sorties avec cinq copines, surtout depuis « *la fin de la 5ème* ». Elles se retrouvent les mercredis après-midi et les samedis. Elles aiment se promener en ville, « *on regarde les magasins* », « *des fois on mange au kebab, on sort à la journée* ». Entre copines, elles vont au cinéma, à la piscine et à la plage verte près de La Vire parce qu' « *on peut s'y asseoir*. » Elle aime aussi quand elle peut rentrer à pied du collège avec trois de ses amies. Quand elle est chez elle, elle regarde la télé, elle est sur son téléphone « *mais en général, je préfère être dehors* », alors *« je prends un ballon et je vais au Vallon de la Dollée[258], c'est à deux minutes à pied. Je fais du foot ou du volley contre un mur toute seule, comme avant-hier, ou avec ma sœur ou avec des amies, comme il y a deux semaines on a fait du foot avec S.* » Cette autonomie spatiale s'accompagne d'une automobilité forte pour ses temps de loisirs. En revanche, pour se rendre au collège et son activité sportive, sa mère l'emmène en voiture. Cette autonomie spatiale est diverse d'activités, ce qui contraste fort quand elle est « *à la ferme* » chez son père, agriculteur à Bérigny. Bérigny est une commune rurale de 422 habitants avec 33,3 hab/km² où « *je m'occupe des vaches, on conduit des tracteurs* […] *j'aide beaucoup à la ferme* » mais il lui arrive de « *se balader toute seule dans les chemins, au lavoir, au stade de foot depuis que j'ai 10/11 ans, des fois j'y vais avec ma sœur.* » Ce contraste se situe en termes d'espace-temps, deux territoires du quotidien emboîtés dans une même vie adolescente : disparités des temporalités (temps passé avec ses copines, avec son père, avec sa mère), disparités spatiales des pratiques routinières, soit très urbaines et exclusivement entre pairs, soit agricoles et familiales. Le périmètre de l'espace autonome est également plus élargi en ville, néanmoins le degré d'autonomie reste le même puisqu'elle peut se balader seule à Bérigny. Nous ne savons pas également quelle forme d'aide elle apporte à l'exploitation agricole, nous pouvons tout de même supposer que cette aide nécessite une certaine maturité et donc une certaine autonomie de pratique. Notons que les adultes de la famille s'organisent autour du travail de nuit de la maman : le père, le beau-père, la grand-mère gardent Mathilde et sa sœur aînée à tour de rôle quand la maman s'absente. Enfin, pendant les vacances d'été, elle partage son temps entre la ferme de père, le camping sur la côte de La Manche pendant 2 voire 3 semaines, et, chez sa

[257] Entretien n°41, le 10/06/2016.

[258] Le Vallon de la Dollée est un parc avec sentiers de promenade et parcours sportif « *à deux minutes à pied* » de chez elle.

mère à Saint Lô. Plus tard, elle souhaite « *deux maisons, j'aime bien la campagne, j'ai l'habitude* », ce qui nous laisse à penser que malgré les différences d'activités schématisées ci-dessous, elle ne s'y ennuie pas.

Figure 96 : Mathilde, deux identités spatiales. Entre autonomie établie et enfermement spatial



I – Lieux majeurs de socialisation juvénile

domicile

collège

Hauts lieux de socialisation urbaine quotidienne avec les pairs de même sexe

Passer l'après-midi chez des copines

Espace virtuel : réseaux sociaux

II – Des pratiques genrées au quotidien : sortir entre copines

1. Des compétences de mobilité développées

Activité sportive sex-typée : la GRS (2/semaine)

Point de rencontre entre copines à la « Mie câline »

« regarder » les magasins : activité quasi quotidienne avec 4-5 copines

La piscine et le cinéma avec 4-5 copines

La « plage verte » le long de La Vire

Parc du « Vallon de la Dollée » avec des copines ou seule

2. Des pratiques routinières à proximité du domicile de son père

Se promène seule à Bérigny et dans les environs, « *fait du vélo à la campagne avec son père* »

III – Se déplacer en voiture avec sa mère et « être entre copines », une autonomie spatiale fort développée

1. Se déplacer pour les temps scolaires et l'activité encadrée, une mobilité motorisée

Trajet quotidien en voiture

Trajet en voiture (2 fois/semaine)

Trajet occasionnel en voiture avec le père ou la grand-mère « *quand ma mère travaille de nuit et que mon beau-père ne peut pas nous garder* »

2. Une autonomie urbaine établie

Trajet à pied, le plaisir de papoter sur le chemin du retour entre copines

Déplacement à pied

Pour Mathilde et Élisa, la séparation des parents a fait naître deux appropriations différentes de leur territoire de proximité. Ce territoire de résidence, tantôt rural, tantôt urbain, tantôt périurbain, a une incidence directe sur les pratiques routinières, les habitus familiaux, les temps sociaux de chacun, les mobilités et donc sur la construction identitaire des adolescentes. Ces territoires éclatés impactent également l'organisation familiale car les temps contraints (collège, loisir encadré) des adolescentes sont – encore à cet âge - gérés par les adultes. La mobilité d'Élisa et de Mathilde se modifie lorsque le territoire devient rural ou urbain, la dépendance aux parents est plus grande, l'autonomie relationnelle s'amoindrit. Les activités entre filles divergent selon le lieu de résidence, les opportunités territoriales offrent une autonomie relationnelle et spatiale que les jeunes filles rurales ne connaissent pas. La concentration des ressources territoriales déterminent en partie le degré d'autonomie des adolescent.e.s.

Conclusion

En résumé, l'identité spatiale de l'adolescent.e de 13-14 ans est une identité d'interdépendances : interdépendance sociale (trajectoire familiale, fratrie, PCS des parents, disponibilité des parents) et interdépendance spatiale (contexte géographique de résidence, mobilité, expérience des lieux plus ou moins autonomes). Cette identité spatiale se décline en cinq profils. De l'autonomie établie à l'autonomie inexistante, les expériences spatiales sont donc propres à chacun. Les 15 adolescent.e.s pluri-mobiles jouissent d'une grande autonomie dans leur mobilité et l'usage des lieux. Périurbain.e.s ou urbain.e.s, ils bénéficient soit des modes de transport en commun, soit de la proximité spatiale des ressources territoriales de la ville (Caen, Saint Lô, Bayeux). Les garçons sont plus nombreux dans cette catégorie (9 garçons, 6 filles), ils sont davantage péirurbains et les filles sont tout urbaines. Leurs expériences spatiales des lieux relèvent d'une autonomie dévelopée dans un périmètre de territoire de vie moins étendu que les adolescent.e.s bénéficiant de la mobilité des adultes. Les jeunes dont la mobilité dépend des parents sont des adolescent.e.s qui jouissent d'une ouverture spatiale sous dépendance de la disponibilité d'un membre de la famille ou d'un adulte encadrant. Leurs déplacements pour des activités hors scolaires sont quotidiens, les sorties du week-end peuvent être éloignées du domicile. Mais cette expérience étendue des lieux ne signifie pas une autonomie développée car l'expérience des lieux est sous le contrôle plus ou moins direct d'un adulte. Cette appropriation des lieux peu autonome est genrée car les lieux fréquentés ne sont pas les mêmes : les filles choisissent de suivre leurs mères, leurs sœurs dans les activités du samedi tandis que les garçons consacrent davantage leur samedi pour les activités sportives (en particulier des sports collectifs). Une part importante des adolescent.e.s de l'âge de 12-14 ans expérimentent leurs premières autonomies spatiales qui s'illustrent par les premières sorties entre pairs. Cette autonomie encore peu développée mais en processus de construction concernent autant de filles que de garçons mais ces dernières sont périurbaines. Est-ce la proximité des ressources urbaines et des offres de loisirs qui permet aux filles d'accéder à d'autres formes d'expériences spatiales ? Les filles qui jouissent d'une grande autonomie sont urbaines, celles qui commencent à s'approprier des lieux sans la présence des parents sont périurbaines. Enfin, les expériences spatiales des jeunes sédentaires et des captifs sont contrastées. D'une part, leurs espaces de vie sont structurés par des déplacements peu fréquents et routiniers (contraintes spatiales du fait de l'éloignement aux pôles urbains et/ou habitus familiaux de repli sur soi), ce qui induit des déplacements pour accéder uniquement aux lieux fonctionnels (école en semaine, activités sportives, courses le week-end) et aux visites familiales le dimanche. Les pratiques de ces lieux fonctionnels sont routinières. D'autre part, ces pratiques spatiales routinières et ces mobilités fonctionnelles se combinent pour ces jeunes à une faible autonomie relationnelle, c'est-à-dire à aucune rencontre avec les ami.e.s en dehors des temps scolaires. Les captifs subissent d'autant plus le poids de l'isolement social et spatial caractérisé par un repli sur soi en dehors des temps scolaires. Par conséquent, le contexte spatial de résidence n'est pas seulement un support des

expériences spatiales mais il agit sur la spatialité des individus car les déplacements, leurs fréquences, les modes de transport, les types de sorties sont des attributs de leurs spatialité. Ces jeunes sont des opérateurs spatiaux parce qu'ils développent des stratégies spatiales plus ou moins élaborées, plus ou moins autonomes à partir des ressources de leur espace de vie. Mais, les trajectoires familiales et les effets de réseaux de pairs participent également de l'intentionnalité des jeunes à accéder à davantage d'autonomie. Pensons à ces adolescent.e.s en garde alternée pourqui leur identité spatiale est alternée selon la localisation de leur domicile.

CONCLUSION GENERALE

L'objet de cette thèse est de comprendre comment les expériences spatiales, faites d'agencements spatiaux structurés par le genre et par les espaces du quotidien, produisent un territoire spécifique à chaque adolescent.e. de 12 à 14 ans. Partir de ce questionnement exige d'en comprendre les concepts. Pour cela, la revue de littérature a permis de dégager les traits spécifiques de l'adolescent.e en tant qu'être spatial inséré dans des relations sociales. Dans un processus d'individuation et de subjectivation, l'adolescent.e expérimente à la fois une distanciation vis-à-vis du « nous familial » et une intentionnalité de se rapprocher du « nous générationnel », qui s'exprime par une quête d'autonomie spatiale et relationnelle. L'adolescent.e est un individu pluriel qui mène alors des actions dans une pluralité de mondes d'expérience. Ces facettes plurielles qui constituent l'individualité adolescente ne peuvent se lire sans intégrer le genre comme diviseur des rapports spatiaux. Le genre est un opérateur d'étude fondamental pour cette tranche d'âge parce que combiné avec l'âge et les espaces du quotidien, ils constituent des clés de lecture de l'organisation spatio-temporelle des pratiques des adolescent.e.s. Ces pratiques se déploient alors en une pluralité d'actes sexués dans une pluralité de lieux segmentés par le genre : les garçons et les filles n'occupent pas les mêmes lieux dans un espace commun (le collège), leurs usages en sont différents, leur corporéité spatiale induit une appropriation sexuée de l'espace. Les effets de lieu interagissent avec les effets de genre dans les degrés inégaux d'appropriation de l'espace. Nous démontrons que vivre son adolescence, c'est-à-dire expérimenter la quête d'une autonomie spatiale, dépend de la localisation de la résidence, et plus largement, du contexte géographique qui inclut les modes de transport, leur fréquence, les pratiques qu'ils induisent, la proximité ou la distance vis-à-vis des ressources territoriales à proximité immédiate du domicile. Vivre dans l'aire urbaine de Caen, c'est avoir la possibilité de saisir ou non une diversité de ressources territoriales à disposition. Vivre en milieu rural éloigné d'un pôle urbain, c'est d'abord apprendre à agir sur l'espace du quotidien pour réduire l'éloignement avant de pourvoir saisir les ressources territoriales plus ou moins éloignées. Par conséquent, saisir les opportunités à proximité immédiate n'est pas qu'une question d'intentionnalité, ou de capacité, les effets de lieu agissent sur la construction identitaire de l'adolescent.e.

Notre terrain d'étude s'est porté sur des contextes géographiques différents. Les 157 adolescent.e.s sont scolarisés dans sept collèges des départements de la Manche et du Calvados. Les 157 adolescent.e.s sont répartis pour 32,5% en milieu rural, 42% en milieu périurbain, 25,5% en milieu urbain. Cette catégorisation spatiale des lieux de résidence ne suffit pas car nous avons observé des effets de lieu selon un gradient d'urbanité d'accès aux ressources territoriales du territoire à proximité du domicile. La localisation du lieu de résidence dans une petite ville (Saint Lô, Bayeux) ou l'appartenance à l'aire urbaine de Caen, et plus particulièrement en termes d'accessibilité, offre des ressources potentielles qui peuvent être utilisées par les jeunes en quête d'autonomie. En revanche, nous avons observé un rapport au territoire bien différent pour les jeunes habitant dans les espaces ruraux (canton de Trévières, canton de Périers en particulier). Par conséquent, s'opère un emboîtement

d'échelles d'analyse afin d'observer les réseaux de lieux que constitue le territoire de vie des adolescent.e.s. Une hiérarchie des lieux s'opère entre des lieux d'ancrage spatiaux, véritables pôles de construction identitaire, et des pôles secondaires. Les positions centrales du domicile et du collège leur confèrent une importance toute particulière dans la construction identitaire juvénile, en particulier le lieu de résidence qui occupe une place fondamental car il est le pivot des activités, point de départ et d'aboutissement de la majorité des déplacements. Le collège constitue l'autre lieu majeur par l'importance du temps consacré à ce lieu et par les relations sociales qui s'y déploient. Ces lieux majeurs de socialisation de l'adolescent.e sont reliés entre eux et reliés aux pôles secondaires (espaces de loisirs, lieu de rencontre entre pairs, domicile des membres de la famille) par des interactions sociales, des pratiques spatiales et des déplacements.

Nous avons donc placé notre échelle d'observation à l'échelle de l'individu dans son quotidien. Notre objectif était de comprendre comment les jeunes construisent leurs compétences spatiales à un moment où l'autonomisation de leurs actions s'affirme. Cette expérience s'acquiert par des pratiques répétitives et des mises en relation quotidienne avec d'autres personnes que soi-même. Ces récurrences permettent d'acquérir des compétences, consolidées par la confrontation à l'imprévu, à la nouveauté, au changement. En plus des effets de lieu agissant sur les expériences spatiales des adolescent.e.s, il est nécessaire d'appréhender le positionnement de l'adolescent.e en tant qu'acteur spatial. En effet, son positionnement en tant qu'acteur met en lumière les stratégies spatiales en tant qu'actions spatiales lui permettant, d'abord de maîtriser, puis d'utiliser une compétence stratégique. Nous avons observé que l'usage du vélo en tant que mode de transport est exclusivement approprié par les garçons, les filles préférant la marche à pied. Les filles ne font du vélo que dans un cadre familial de loisirs. Or, l'usage du vélo confère aux garçons, en particulier les ruraux et les périurbains, la capacité mobilitaire d'étendre leur périmètre d'ouverture territoriale pour sortir du cadre familial et rencontrer les pairs. L'adolescent.e est donc bien un acteur spatial : appartenant à une catégorie d'âge, reconnue pour la particularité des comportements et des normes de sociabilité, il influence son environnement immédiat par des stratégies spatiales qui font partie du processus même de construction identitaire sexuée. Les lieux sont non seulement les supports des expérimentations et de l'autonomisation mais aussi agissent sur les individus qui les pratiquent. L'adolescent.e est alors un opérateur spatial sexué qui, par ses mobilités routinières (physiques ou virtuelles), assemble les lieux entre eux pour en constituer un espace du quotidien qui comporte des caractéristiques spécifiques selon le sexe. Le genre agit sur les mobilités des jeunes et sur l'appropriation spatiale des lieux. Cette forte relation entre mobilité, pratiques spatiales et appropriation du territoire étudiée dans cette recherche permet de comprendre comment l'identité adolescente se forme et se confronte à l'espace.

Cependant, cet individu en quête d'autonomie n'est pas indépendant, les trajectoires familiales font partie de son parcours de vie et de son identité spatiale. Les adolescent.e.s reproduisent les habitus familiaux de pratiques spatiales et très peu dans les entretiens semblaient vouloir contester leur mode de vie familiale. Au contraire, la majorité des jeunes projettent leur futur espace de vie dans des lieux similaires aux leurs. Étudier les jeunes

périurbains, ruraux, urbains, c'est donc observer le mode de vie de leurs parents. Mais pas seulement, les jeunes à cet âge de 12-14 ans s'insèrent de plus en plus dans des réseaux de pairs qui influencent leurs modes de pensée et leurs univers symboliques. Ces effets de réseaux de pairs agissent sur les pratiques sociales pour se rencontrer, communiquer, jouer en réseau. Avoir des ami.e.s induit des types spécifiques de relations sociales (se voir en dehors du collège, s'inviter ou être invité) qui provoquent des désirs, des intentionnalités de se déplacer pour se voir en dehors des temps scolaires. Commence alors une nouvelle expérience des relations sociales à travers l'expérience de lieux. Sortir en ville, faire un sport collectif induisent à la fois des mobilités et des stratégies spatiales pour accéder à ses nouveaux désirs. La boulangerie « la Mie Câline » est un point de rencontre pour les filles de Saint Lô, le « Royal Kebab » est un lieu de sortie incontournable pour les sorties entre filles. À Caen, « les Rives de l'Orne » est également un lieu identificatoire pour celles et ceux qui sortent entre pairs : lieu de shopping, de cinéma, de lasergame, il est accessible aux jeunes urbain.e.s et aux jeunes périurbain.e.s de la couronne proche de Caen grâce à un système de réseau de transport en commun. En revanche, ces relations sociales étant sexuées pour la très grande majorité de notre échantillon (entre filles, entre garçons), la pratique des lieux est genrée. Les filles préfèrent se balader en ville et au centre commercial tandis que les garçons désirent davantage aller au cinéma, manger au fast-food et faire une partie au lasergame.

Cependant, bien que le genre soit une variable structurante des activités de loisirs, l'espace l'est d'autant plus car nous observons des pratiques différentielles selon le contexte géographique de résidence. En effet, les garçons et les filles vivant en milieu urbain ou périurbain densément peuplé, en continuité du tissu urbain de la ville de Caen, jouissent d'opportunités territoriales qui leur permettent de cumuler les sorties entre pairs, les sorties en famille et les pratiques sportives, parfois intensives. Ils et elles ne bénéficient pas seulement de ressources territoriales de proximité mais ils ont appris avant tout à se les approprier et les exploiter en vue d'une acquisition progressive de pratiques en dehors du cadre familial. Intervient alors la différence sexuée qui se situe dans les pratiques spatiales : au même âge et à contexte géographique de résidence similaire, les garçons disposent d'un périmètre d'autonomie plus étendu que celui des filles. Concernant les adolescent.e.s habitant dans des espaces périurbains peu denses et plus éloignés de la ville de Caen, et, ceux habitant les espaces périurbains de l'aire urbaine de petites villes (Bayeux, Saint Lô), ils et elles sont davantage sous dépendance de leurs parents en termes de mobilité et de pratiques spatiales, ce qui ne signifie nullement que cette dépendance induit une faible ouverture territoriale. Au contraire, en bénéficiant des habitus parentaux, navetteurs du quotidien, et de la disponibilité d'un membre de la famille, ces adolescent.e.s jouissent d'une ouverture territoriale et d'un enrichissement d'activités de loisirs parce qu'ils ou elles profitent des activités des communes périurbaines ou urbaines aux alentours. À cela s'ajoute que dans notre étude, ces périurbain.e.s font partie des catégories sociales les plus favorisées de notre échantillon. Un capital social et culturel se cumule avec la possibilité de multiplier les pratiques spatiales entre pairs et au sein de la famille. Nous observons que les invitations entre pairs à domicile sont également plus fréquentes dans cette catégorie. Il semblerait qu'il s'agisse d'un glissement des relations amicales du collège vers le domicile dont la disponibilité parentale en est le garant. Enfin, les adolescent.e.s vivant en milieu rural présentent des caractéristiques

similaires aux jeunes périurbain.e.s mais l'éloignement est un facteur discriminant des pratiques spatiales, compensé soit par une disponibilité des parents (dont la PCS est une variable fort structurante pour ces jeunes ruraux.ales) soit par des stratégies de « débrouillardise », c'est-à-dire le « faire avec » l'espace. Les jeunes ruraux.ales issus de milieux sociaux favorisés bénéficient d'une plus grande disponibilité des parents, en particulier de la mère, qui déploient des stratégies spatiales et une organisation spatio-temporelle d'emboîtement de temporalités individuelles et familiales. En revanche, les adolescent.e.s vivant dans des espaces ruraux de notre échantillon sont nombreux à être issus de familles de classe moyenne, voire défavorisées. La localisation de résidence en milieu rural, combiné à une variable sociale défavorable et au genre, induisent des pratiques spatiales différentes entre les filles et les garçons. Tandis que les filles subissent davantage la distance et sont dépendantes de leur mère dans leurs déplacements, les garçons compensent par une pratique sportive intensive qui impose des entraînements en semaine et des matchs le week-end, ce qui leur garantit une sociabilité masculine quotidienne. Quelques filles rurales pratiquant un sport collectif (handball), elles ont alors les mêmes pratiques socio-spatiales que les garçons. Surtout, les garçons cumulent les stratégies d'autonomie en s'appropriant davantage l'espace à proximité du domicile, notamment par l'usage du vélo. Il semblerait que se balader dans le village, se retrouver avec quelques copains soient d'abord l'apanage des garçons. L'espace de vie à l'adolescence correspond à un emboîtement de temporalités spécifiques, de rapports sociaux (familiaux, de pairs, institutionnels) et de lieux à l'échelle d'un itinéraire de vie individuelle dont les mobilités constituent les connexions.

Par conséquent, les temporalités emboîtées (familiales, individuelles, temps scolaire) façonnent les expériences spatiales, elles appartiennent donc à l'identité juvénile. Quel que soit le lieu de résidence, les adolescent.e.s élargissent la plupart du temps leur périmètre de mobilité avec le changement d'établissement scolaire, de l'école primaire au collège, et fréquemment, avec des activités de loisirs encadrés en dehors de leurs communes de résidence, en particulier pour les périurbain.e.s et les ruraux.ales. Cette dissociation entre les lieux d'activités, de scolarité et le lieu de résidence complexifie le rapport à l'espace des adolescent.e.s et induit de nouvelles pratiques temporelles, ce qui a des incidences sur l'organisation spatiale et temporelle de la famille au quotidien. D'où la nécessité de saisir la complexité de l'être adolescent à travers la prise en compte de la multiplicité des temporalités dans la vie quotidienne. En effet, l'organisation familiale combine les emplois du temps des parents, de la fratrie et des activités extrascolaires hors commune de résidence, ce qui nécessite des stratégies de mobilité et des combinaisons de temporalités différentes. La gestion du temps contribue alors à façonner des territorialités individualisées complexes pour les jeunes. Ces cadres spatiaux de la vie quotidienne s'articulent avec les logiques de mobilité familiale. Les temps quotidiens, désirés (sortir, passer du temps sur les réseaux sociaux), contraints (collège), libres (temps pour soi, temps à soi ou avec les pairs), sont articulés aux constructions d'identités spatiales juvéniles mais la distance est un coût de temps qui peut réduire l'espace relationnel de l'adolescent.e. Ces temporalités complexes ajustées à une organisation spatio-temporelle interne aux familles et combinées aux effets de lieu aboutissent à des expériences spatiales que nous avons articulées dans cinq profils de jeunes.

Nos recherches ont privilégié les changements d'échelle d'observation, des lieux de loisirs à l'espace classe, afin de comprendre l'appropriation des adolescent.e.s au sein de l'établissement scolaire. Le contexte géographique joue peu dans cet espace normé et institutionnalisé. Le genre et l'âge social (appartenir à un niveau de classe) sont les variables structurantes en tant que facteurs segmentant les espaces collectifs en micro-lieux d'appropriation sexuée. Les espaces scolaires répondent avant tout à une logique de sexuation. Les discours des élèves et les observations de la cour de récréation permettent de dégager une territorialisation genrée de cet espace où les garçons et les filles se côtoient mais ne fréquentent pas les mêmes lieux : aux garçons les espaces de jeux collectifs, aux filles les coins, les recoins, la marche. Les plans sur lesquels les jeunes ont dessiné leur appropriation de l'espace illustrent ces expériences spatiales genrées : les filles dessinent des lignes pour tracer leurs parcours de marche routinière en contournant soigneusement les espaces de sport collectif ; les garçons s'illustrent dans le sport, excepté ceux qui ne participent pas à ces jeux collectifs et préfèrent les recoins. À chacun son lieu répulsif, son lieu attractif. L'espace de la cour est également un lieu où l'âge social détermine la position spatiale. Les 6èmes parcourent l'espace sans lieu d'appropriation fixe mais au fur et à mesure des années collège et d'une expérience spatiale des lieux, ils et elles deviennent alors propriétaires des lieux, c'est-à-dire les collégien.ne.s utilisent leur capital spatial (expériences des lieux, avancée dans l'adolescence, connaissance des règles tacites par rapport aux primo-arrivants) pour imposer leur appropriation spatiale. Cependant, le couple lieu de scolarisation/lieu de résidence constitue une variable structurante des choix d'orientation après la 3ème : les jeunes ruraux.ales s'orientent davantage vers des études d'apprentissage ou de lycée professionnel, tandis que les jeunes périurbain.e.s et urbain.e.s, en particulier dans l'aire urbaine de Caen, projettent de s'orienter vers des filières de lycée général et technologique. Certes secondaire, le genre demeure une variable structurante : les filles urbaines et périurbaines se projettent de s'orienter vers des filières générales, ce qui s'oppose aux garçons ruraux vers les lycées professionnels.

La mise en évidence du lien expériences spatiales et genre dans les espaces du quotidien des adolescent.e.s de classe de 4ème nous apporte quelques éclairages :

- A la question « dans quelle mesure le genre et les lieux de vie sont-ils des catégories structurantes de l'expérience spatiale adolescente ? »

Les expériences spatiales sont multidimensionnelles et segmentées par des effets de lieux et des effets de genre. Les effets de lieu à cet âge de l'adolescence ont d'abord des incidences sur le degré de mobilité et d'autonomie des adolescent.e.s : les urbain.e.s et les périurbain.e.s de l'aire urbaine de Caen jouissent de la proximité spatiale des offres de loisirs et des réseaux de transport plus développés. La mobilité des adolescent.e.s ruraux.ales dépend de la disponibilité d'un membre de la famille. Cependant, le genre est une variable, certes secondaire, mais importante au demeurant car elle accentue ou atténue les inégalités territoriales : les filles rurales sont celles qui ont une ouverture spatiale et temporelle moins étendue, fort dépendante d'un membre de la famille, en particulier de la mère, tandis que les garçons ruraux dont la pratique sportive est intensive vont avoir une forte mobilité spatiale, leur procurant des expériences spatiales inédites mais encadrées. L'environnement à

proximité immédiate du domicile est davantage approprié et parcouru par les garçons. Tandis que la ville permet aux filles d'accéder aux aménités urbaines autant que les garçons, ces derniers sont tout de même plus nombreux à avoir une autonomie de déplacement plus développée.

- « En quoi ces deux catégories structurantes s'articulent-elles dans la construction identitaire de l'adolescent.e ? »

Le genre participe à la définition de l'identité spatiale de l'individu dans la mesure où la sexuation des espaces combinée à une socialisation sexuée des individus contribuent à définir la face d'acteur spatial de l'adolescent.e. Être acteur spatial signifie déployer des stratégies spatiales fondées sur des compétences spatiales (plus ou moins élaborées) pour jouer avec les ressources spatiales dans le but d'un projet. Or, l'adolescent.e est un être social pris dans des réseaux familiaux et amicaux structurés par des relations genrées, lui-même ayant reçu une éducation sexuée. L'espace est également un lieu de reproduction des rapports sociaux de sexe. Par conséquent, à l'échelle de l'espace du quotidien, les pratiques spatiales des adolescent.e.s sont structurées par le contexte géographique de résidence et par les trajectoires familiales au sein de réseaux de lieux hiérarchisés entre eux. À l'échelle des lieux (école, domicile, espaces encadrés), les adolescent.e.s ne pratiquent pas les mêmes lieux, n'en font pas les mêmes usages. À l'échelle des micro-lieux, la territorialisation des micro-lieux révèlent des stratégies d'appropriation spatiale sexuée.

Prospectives de recherche : éléments de proposition

Afin de poursuivre cette réflexion, nous proposons des perspectives de réflexion qui n'ont pas pu être abordées dans ce travail de recherche.

Notre ambition de départ était une comparaison entre des collégien.nes en classe de 4ème et des lycén.ne.s de classe de seconde. Nous avions rencontré des chef.fes d'établissement de l'académie de Caen et même rencontrer des lycéen.nes. Mais ces ambitions n'ont pas pu être réalisées dans cette thèse. Par conséquent, nous souhaitons exploiter les résultats et poursuivre nos recherches dans une approche comparative. D'une génération de trois ans leurs aîné.e.s, les lycéen.ne.s de seconde présentent comme intérêt de découvrir l'autonomie lycéenne, d'intégrer de nouveaux comportements scolaires et d'appréhender leurs espaces de vie de manière plus autonome, de plus en plus à l'abri du regard de l'adulte. Les « années lycée » marquent une autre période spécifique de l'adolescence. Le collège et le lycée ont pour point commun la contrainte scolaire forte mais la vie lycéenne se caractérise par un espace hors la classe favorisant l'autonomie et la liberté individuelle. Le choix de la classe de seconde s'explique par la volonté d'observer des élèves qui découvrent le fonctionnement du lycée et qui, dans l'immédiateté de la découverte, sont interrogés sur cette transition en cours. Nous voulions saisir ces moments de découverte et d'évolution à des moments particuliers de la vie adolescente pour observer les évolutions des parcours de vie dans un écart réduit de trois ans seulement entre la classe de 4ème et la classe de 2nde. Cette échelle du temps est bien relative au regard des expérimentations inédites que

vivent ces jeunes adolescent.e.s. d'autant plus que les années lycée s'accompagnent d'une affirmation identitaire davantage personnelle que familiale, où les relations amicales structurent le quotidien tout autant que les relations avec les parents. Le cadre moins contraignant du lycée par rapport au collège favorise l'autonomie et les temps pour soi. On observe un lent processus de construction des territorialités adolescentes à partir de l'extension du territoire du quotidien qu'induisent les âges symboliques (collège puis lycée). La scolarité induit des pratiques spatiales qui s'étendent en fonction du cycle de vie. Cette scolarité de plus en plus éloignée du lieu de résidence produit de nouvelles pratiques, de nouveaux trajets, de nouveaux modes de transports, bref de nouvelles spatialités individuelles. Ces spatialités individuelles s'accompagnent d'un nouveau rapport à l'espace et à l'expérimentation d'une « certaine ouverture citadine » (Cailly, Dodier, 2007) avec l'entrée au lycée où les contraintes scolaires sont moins fortes qu'au collège et favorisent l'émergence d'une nouvelle identité spatiale à travers de nouvelles pratiques spatiales (rue commerçante, manger le midi au 'mac do', aller au lycée voisin entre deux heures de cours, faire les boutiques le mercredi après-midi avant de rentrer). Du reste, les dimensions sociale, culturelle et spatiale de ces groupes d'âge au prisme du genre nous intéressent tout particulièrement. Nous souhaiterions engager une réflexion sur les manifestations spatiales de la prise d'autonomie des lycéen.ne.s de seconde : le genre est-il un marqueur de l'identité spatiale ? De quelle manière les pratiques spatiales évoluent-elles entre la classe de 4ème et la classe de 2nde à l'épreuve du genre ? Enfin, dans quelle mesure les effets de lieu (couple localisation résidentielle/localisation du lycée) s'articulent-ils avec l'effet de genre pendant les années lycée ?

BIBLIOGRAPHIE

Agier M. (1999), *L'invention de la ville. Banlieues, townships, invasions et favelas*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 176 p.

Allard L., Creton L., Odin R. (dir.) (2014), *Téléphone mobile et création*, Paris, Armand Colin, 192 p.

Amri M., Vacaflor N. (2010), «Téléphone mobile et expression identitaire: réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes», *Les enjeux de l'information et de la communication*, vol. 2010, n° 1, p. 1-17. En ligne [www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-1.htm].

Aragau C., Didier-Fèvre C., Rougé L., (2016), « Enfants, adolescents: des pièces maîtresses du puzzle périurbain », in *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 111, p. 43-57.

Ariès P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon ; ré-éd. 1973, Seuil, coll. « L'Univers historique ».

Auduc J.-L. (2009), *Sauvons les garçons*, Descartes, 2009, Paris, 102 p.

Augustin J.-P. (1999), « Assiste-t-on vraiment à un rejet de la culture sportive traditionnelle ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 16, p. 11-19.

Augustin J.-P. (2014), « Mixité, genre et sports : les allégories de la « supériorité masculine », in Ayral S., Raibaud Y. (dir.) *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol.II, Pessac, MSHA, p. 29-35.

Augustin J.-P., Fuchs J. (2014), « Le sport, un marqueur majeur de la jeunesse » *Agora débats/jeunesses*, 68, (3), p. 61-70.

Ayral S. (2011), La *fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 204 p.

Ayral S., Raibaud Y. (dir.) (2014), *Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol.1, À l'école*, Pessac, MSHA, 318 p.

Bailly A. (1995), « Chapitre 20 : les représentations en géographie ». In Bailly A., Ferras R., Pumain D. (dir), *Encyclopédie de géographie*, Economica, p. 396-379.

Bailly A. (2004), *Les concepts de la géographie humaine*, 5e éd., Paris, Armand Colin, 333 p.

Bailly A.-S. (1977), *La perception de l'espace urbain*, Paris, CRU, 264 p.

Balleys C. (2015), *Grandir entre adolescents : à l'école et sur internet*, Lausanne, PPUR, coll. « Le savoir suisse », 140 p.

Balleys C. (2017), *Socialisation adolescente et usages du numérique.* Revue de littérature, Rapport d'étude de l'INJEP, 65 p.

Bantigny L., Jablonka I. (2009), *Jeunesse oblige, histoire des jeunes en France XIXe-XXIe siècle*, Paris, PUF, 320 p.

Bard C. (dir.) (2004), *Le genre des territoires, féminin, masculin, neutre*, Angers, Presses de l'Université d'Angers, 348 p.

Barthe-Deloizy F., Hancock C. (2005), « Introduction : le genre, construction spatiale et culturelle » in Barthe F., Hancock C. (dir.), *Géographie et cultures*, n°54, Paris, L'Harmattan, p. 3-10.

Barthe-Deloizy F., Hancock C. (dir.) (2005), *Géographie et cultures*, n°54, Paris, L'Harmattan, 144 p.

Barthou E. (2014), « Orientations sexuées des élèves de troisième, de la négation de la différenciation à la mobilisation de quelques acteurs scolaires », in Ayral S., Raibaud Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons, Vol. I, À l'école*, p. 139-158.

Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 245 p.

Baudelot C., Establet R. (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 141 p.

Beaunardeau P. (2014), « Filles et conduites « viriles ». L'identité féminine réinventée des "Niafou'' », in Ayral S., Raibaud Y., *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 1. À l'école*, Pessac, MSHA, p. 83-108.

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012), *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck.

Bessin M., Levilain H. (2012), *Parents après 40 ans*, Paris, Autrement, « Mutations. »

Blanchet, Gotman (2015), *L'entretien*, 2ème éd., Paris, A. Colin, 128 p.

Bondi L. (1990), *Progress in Human Geography*, Volume 14, Issue 3.

Bondi L., Domosh M. (2001), « Autres figures en d'autres lieux : Féminisme, postmodernisme et géographie », p.63-79, in : *Géographies anglo-saxonnes, Tendances contemporaines* /dir. Staszack, Coll. Mappemonde.

Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Monso O., Vivent C. (2016), *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM* (Céreq - MEN DEPP), 160 p. En ligne : [http://www.education.gouv.fr/cid106032/atlas-des-risques-sociaux-d-echec-scolaire-l-exemple-du-decrochage-france-metropolitaine-et-dom.html]

Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Vivent C. (2014), *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Ministère de l'Education nationale - Céreq, 136 p.

Boulin J.-Y., Dommergues P., Godard F. (dir.) (2002), *La nouvelle aire du temps*, DATAR, Éditions de l'Aube, Coll. Bibliothèque des territoires, 278 p.

Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 672 p.

Bourdieu P. (1980), « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, p.143-154.

Bourdieu P. (2014), *La domination masculine*, 1ère éd. 1998, Paris, Points, 192 p.

Bréchon P. (2015), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, PUG, 232 p.

Brunet R., Ferrat R., Théry H. (1992), *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, Paris, éd. Reclus la Documentation française, (Coll. « Dynamique du territoire »), 470 p.

Brutel C. (2010), « Jeunes et territoires. L'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité », *Insee Première*, n°1275, 4 p.

Bumpass L.L. (1995), "The Declining Significance of Marriage: Changing Family Life in the United States", *NSFH Working Paper* n°66, 39 p. En ligne [https://www.ssc.wisc.edu/cde/nsfhwp/nsfh66.pdf]

Butler J. (2013), *Défaire le genre*, Traduit de l'anglais par Maxime Cervulle, Éditions Amsterdam (éd. augmentée).

Cacouault-Bitaud Marlaine (2008), « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, 2008/3 (N° 153), p. 28-35. En ligne [https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2008-3-page-28.htm]

Cailly L. (2007), « Capital spatial, stratégies résidentielles et processus d'individualisation », *Annales de géographie* 2007/2 (n° 654), p. 169-187.

Cailly L., Dodier R. (2007), « La diversité des modes d'habiter des espaces périurbains dans les villes intermédiaires : différenciations sociales, démographiques et de genre », Norois, 205/2007, p. 67-80

Cattan N. (2012), « Trans-territoire. Repenser le lieu par les pratiques spatiales de populations en position de minorité », *L'Information géographique*, 2012/2 (Vol. 76), p. 57-71.

Cattan N. (2014), « Repenser la territorialité. L'apport du croisement mobilité et genre », *Bulletin Société Géographie de Liège*, n° 62, p. 47-52.

Cattan N., Clerval A. (2011), « Un droit à la ville ? Réseaux virtuels et centralités éphémères des lesbiennes à Paris », in *Justice spatiale / spatial justice*, n° 3, 19 p. En ligne [https://www.jssj.org/wp-content/uploads/2012/12/JSSJ3-3fr1.pdf].

Cattan N., Leroy S., Marin C. (2016), *Atlas des sexualités - Libertés, plaisirs et interdits*, Paris, Autrement, 2ème éd., 96 p.

Cayouette-Remblière J., *L'école qui classe, 530 élèves du primaire au bac*, PUF, Paris, 291 p.

Certeau M. (de) (1990), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Pairs, Gallimard, 1ère éd. 1980, 349 p.

Chamboredon (1966), « La société française et sa jeunesse », in *Le Partage des bénéfices*, Paris, Darras, Minuit.

Chivallon C. (2001), « Les géographies féministes. Un plaidoyer convaincant pour la constitution de connaissances situées » in Staszak J.-F. et al (dir.) *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, Mappemonde, p. 57-63.

Choquet M. (2001), *Jeunes et pratique sportive. Rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports*, Paris, INJEP.

Cibois P. (2014), *Les méthodes d'analyse d'enquête*, Lyon, ENS Editions, coll. « Bibliothèque idéale des sciences sociales », préf. Pierre Mercklé.

Clément-Schneider E. (2013), *Economie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Caen, sous la direction de J.-F. Thémines.

Cléron E., Caruso A. (2017), « Le sport, d'abord l'affaire des jeunes », INJEP, *analyses et synthèses*, n°1, p.1-4. En ligne [http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias1_le_sport.pdf]

Collet I., Pezeu G. (2011), « Filles et garçons à l'école » *Les cahiers pédagogiques* n°487.

Collignon B. (2001), « La géographie radicale à la recherche d'un nouveau souffle » in Staszak J.-F. (dir.), *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Mappemonde, Belin, p. 131-137.

Commission Européenne (2015*)*, *European Youth. Flash Eurobarometer n°408*, Bruxelles, Commission Européenne, 97 p. [En ligne http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_408_en.pdf]

Coslin P. G. (2007), *La socialisation de l'adolescent*, Paris, Armand Colin.

Coslin P. G. (2017), *Psychologie de l'adolescent*, 5e éd., Paris, coll. cursus, A. Colin, 311 p.

Coslin P.G. (2004), « Loisirs et modernité », in Langouët G., *Les jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette.

Cossette L. (dir) (2012), *Cerveau, hormones et sexe. Des différences en question*, Montréal, éd. du remue-ménage, 116 p.

Coulangeon P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.

Coulangeon P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.

Court M. (2010), *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, éd. La Dispute.

Coutras J. (1987), « Hommes et femmes dans l'espace public français depuis un siècle », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 31, n°83, p. 143–155.

Coutras J. (1987), *Des villes traditionnelles aux nouvelles banlieues*, Condé-sur-Noireau, C.D.U. et SEDES, 171 p.

Coutras J. (1996), *Crise urbaine et espaces sexués*, Paris, A. Colin, 156 p.

Coutras J. (2003), *Les peurs urbaines et l'autre sexe*, Paris, L'Harmattan, 242 p.

Crémieu E. (2014), *Géopolitique de la condition féminine*, Paris, PUF, 199 p.

Dafflon Novelle A. (dir.) (2006), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?,* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 399 p.

Danic I. (2006), « La culture des 12-15 ans : les ‘’lascars’’ comme modèle », in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 275-283.

Danic I., David O., Depeau S. (2010), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, PUR, 272 p.

Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR, 215 p.

Darmon M. (2010), *La socialisation : domaines et approches*, Paris, 2e éd., A. Colin, 128 p.

David O. (2007), « Vie familiale, vie professionnelle. Une articulation sous tension », *Espace Populations société*, 2007/2-3, p. 191-202.

David O. (2010), *Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux*, HDR de Géographie, Université Rennes 2 – Haute Bretagne, 328 p.

David O. (2011), « Les pratiques de loisirs des enfants et des jeunes en Ille-et-Vilaine : espaces et mobilités », *Carnets de géographes*, n° 3. En ligne [http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_03_01_David.php]

David O. (2014), « Le temps libre des jeunes ruraux », *Territoire en mouvement. Revue de géographie et aménagement*, n° 22, p. 82-97.

David O. et al. (2012), « Systèmes locaux et action publique : l'exemple des jeunes vulnérables », *Agora débats/jeunesses* 2012/3 (N° 62), p. 81-95.

Davisse A. (1999), « Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes… », *VEI – Ville – École – Intégration*, n° 116, p. 185-198.

Davisse A. (2006), « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives », in Dafflon Novelle A. (dir), *Filles-garçons, socialisation différenciée ?,* Grenoble, PUG, p. 287-300.

Davisse A., Louveau C. (1998), *Sports, école et société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités physiques*, Paris, L'Harmattan, 345 p.

De Beauvoir S. (1976), *Le deuxième sexe. Tome II : L'expérience vécue*, Paris, Gallimard, 1ère éd.1949, 286 p.

Delalande J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 278 p.

Delalande J. (2004), « Devenir préadolescent et entrer au collège », *Revue des Sciences Sociales*, n°51, Université de Strasbourg, p. 112-119.

Delalande J. (2006), « Le concept heuristique de culture enfantine » in Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006), *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 267-274.

Delalande J. (2010), « La socialisation des enfants dans la cour d'école : une conquête consentie ? » In Danic (et al.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, PUR, p.35-47.

Delaunay-Téterel H. (2010), «L'affichage public des amitiés. Le blog au lycée », *Ethnologie française*, n° 1, vol. 40, p. 115-122.

Delcroix C. (2011), « Les professeur-e-s des écoles au regard du genre : des carrières à deux vitesses ? », *Carrefours de l'éducation 1/2011 (n°31), p.* 193-216.

Delory-Momberger C. (2005), « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès, La Revue*, 2005/3 (n° 43), p. 79-85.

Delory-Momberger C. (2005), « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès, La Revue*, 2005/3 (n° 43), p. 79-85.

Delphy C. (1997), *L'ennemi principal (tome 1) : L'économie du patriarcat*, coll. Nouvelles Questions Féministes, Paris, Éditions Syllepse, 296 p.

Delphy C. (2011), « Trente ans de "Nouvelles questions féministes" », *Nouvelles questions féministes*, vol. 30, n° 2, p. 4-22.

Delphy C. (2013), *L'ennemi principal (tome 2) : Penser le genre*, coll. Nouvelles Questions Féministes, Paris, Éditions Syllepse, 366 p.

Delphy C., Molinier P., Clair I. et Rui S. (2012), « Genre à la française ? [Débat] », *Sociologie*, vol. 3, n° 3.

Demazière D., Dubar C. (2005), « Récits d´insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, n° 3, En ligne [https://temporalites.revues.org/452]

Denèfle S., (dir.) (2004), *Femmes et villes*, Tours, Maison des Sciences de l'homme « Villes et territoires », Presses universitaires François-Rabelais, 539 p.

Depoilly S. (2014), *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport au genre*, Rennes, PUR, 221 p.

Devaux J. (2013), « La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien », *Géographie et cultures*, n° 87, p. 57-72.

Deville J. (2005), « Des jeunes filles trop sages ? », in *La place des jeunes dans la cité. Tome 2. Espaces de rue, espaces de parole*, édité par Callu E., Jurmand J.-P., Vulbeau A., Paris, L'Harmattan, p. 61-76.

Deville J. (2007), « Espace, école, genre et contestation chez des lycéens d'un quartier populaire », *Journal des Anthropologues*, n° 108-109, p. 299-315.

Deville J. (2007), « Filles "invisibles" dans les quartiers populaires », *Espaces et sociétés*, n°128-129, p. 39-53.

Deville J. (2007), «Investir de nouveaux territoires à l'adolescence*», Sociétés et jeunesses en difficulté*, 4, [http://sejed.revues.org/document1633.html]

Deville J. (2007), *Filles, garçons et pratiques scolaires. Des lycéens à l'accompagnement scolaire,* Paris, L'Harmattan, coll. Anthropologie critique.

Di Meo G., Buléon P. (2005), *L'espace social. Une lecture géographique des sociétés*, Paris, A. Colin, 303 p.

Di Méo G. (1991), « De l'espace subjectif à l'espace objectif : l'itinéraire du labyrinthe », *L'Espace géographique*, tome 19-20, n°4, p. 359-373.

Di Méo G. (1991), *L'Homme, la Société, l'Espace*, Paris, Anthropos/Economica, 319 p.

Di Méo G. (1999), « Géographies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'étude des pratiques spatiales. » in *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n°118, p. 75–93.

Di Méo G. (2008), *Le rapport identité/espace. Eléments conceptuels et épistémologiques*, 14 p. En ligne [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281929/document]

Di Méo G. (2011), *Les murs invisibles. Femmes, genre et géographie sociale*, Paris, Armand Colin, coll. Recherches, 344 p.

Di Méo G. (2013), « Les Murs invisibles », *Annales de géographie*, 2013/1 (n° 689), p. 122-127.

Di Méo G. (dir.) (1996), *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan, 207 p.

Diasio N. (2014), « Repenser la construction des âges : sortie de l'enfance et temporalités plurielles », *Revue des Sciences Sociales*, n°51, p. 16-25.

Diasio N., Vinel V. (2014), «La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? », *Revue des Sciences Sociales*, Université de Strasbourg, n°51, p.8-15.

Didier-Fèvre C. (2015), "*The place to be?" Vivre et bouger dans les entre-deux : jeunesse et mobilités dans les espaces périurbains*, Thèse de doctorat, Université Paris-Ouest Nanterre.

Dodier R. (2007), « Temporalités périurbaines », *Espace populations sociétés*, 2-3, p. 305-316.

Dodier R., Cailly L., Gasnier A., Madoré F. (2012), *Habiter les espaces périurbains*, Rennes, PUR, 219 p.

Donnat O. (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte/ Ministère de la Culture et de la Communication.

Dorlin E. (2008), *Sexe, genre et sexualités*, Paris, PUF, 153 p.

Dossier d'observation du CGET (2014), « *Les jeunes dans les territoires ruraux* », CGET, 3 p.

Dubar C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 239 p.

Dubar C. (2002), « L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: Questions de recherche et problèmes d'interprétation », *Temporalistes*, n° 44, p. 42-49.

Dubar C. (2010), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 4ème éd. (1e éd. 1995), 256 p.

Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 313 p.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 271 p.

Dubet F. (2006), « Ce que l'école fait aux vaincus (Ch. 2) », In Chapelle G., Meuret D. (Dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, p. 37-50.

Dubet F. Galland O. (2004), Avant-propos de « Les jeunes » *Comprendre*, n°5, PUF, p. 1-5

Dubet F., Cousin O., Guillemet J.-P. (1991), « Sociologie de l'expérience lycéenne *», Revue française de pédagogie*, vol. 94, n°1, p. 5-12.

Dubet F.., Martucelli D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 361 p.

Duret P. (2008), « Le sport et le processus d'autonomisation des adolescents », in Le Breton D. (dir), *Cultures adolescentes. Entre turbulences et construction de soi*, Paris, éd. Autrement, p. 75-96.

Durkheim E. (1922), *Éducation et Sociologie*, Alcan, ré-éd. 1985, Paris, PUF.

Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.

Duru-Bellat M. (1995), « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] », in *Revue française de pédagogie*, vol. 110, p. 75-109.

Duru-Bellat M. (1995), « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] », In *Revue française de pédagogie. Filles et garçons devant l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, vol. 110, p. 75-109.

Duru-Bellat M. (2004), *L'école des filles, quelles formations pour quel rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2e éd.

Duru-Bellat M. (2004), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 278 p.

Duru-Bellat M. (2010), « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n°14, p. 197-212.

Duru-Bellat M., Jarlégan A. (2001), « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire » in T. Blöss (éd.), *La dialectique des rapports Hommes-Femmes*, Paris, PUF, p. 73-88.

Duru-Bellat, M. (2008), « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, (1), p. 131-149.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2012), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 4ème éd., 320 p.

Dussuet A. (2004), « Le genre du territoire domestique » in Bard C. (dir.) *Le genre des territoires, féminin, masculin, neutre*, Angers, Presses de l'Université d'Angers, p. 75-85.

Eckert H., Faure S. (coord.) (2007), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, la Dispute.

Edin V., Hammouche S. (2012), *Chronique de la discrimination ordinaire*, Paris, Folio actuel inédit n°149, éd. Folio, 240 p.

Elissalde B. (2002), « Une géographie des territoires », in *L'information géographique*, vol. 66, n°3, p. 193-205.

Escaffre F., Gambino M., Rougé L. (2007), « Les jeunes dans les espaces de faible densité : D'une expérience de l'autonomie au risque de la « captivité » », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°4 | Automne 2007, En ligne [https://sejed.revues.org/1383]

Escoffier, Pagès (2008), *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*, Paris, Dunod.

Even D., Coly B. (2017), *Place des jeunes dans les territoires ruraux*, Paris, CESE, 198 p. En ligne [https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2017/2017_02_jeunesse_territoires_ruraux.pdf]

Felouzis G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, n° 34, p. 199-122.

Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, (2018), Ministère de l'Education Nationale. En ligne [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800.pdf]

Florin A., Guimard P. (2017), *La qualité de vie à l'école,* Paris, Cnesco, 84 p. En ligne [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf]

Foucault M. (1992), « Il faut défendre la société », *Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 304 p.

Fournier J.-M. (2008), « Le capital spatial : une forme de capital, un savoir être mobile socialement inégal. L'exemple de l'élite argentine de Punta Del Este (Uruguay) », in Séchet R., Garat I., Zeneidi D. (dir), *Espaces en transactions*, Rennes, PUR, p. 67-82.

Fraisse G. (2010), Introduction « "Leur" histoire ou comment échapper à la ritournelle », *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, p. 12-13.

Frémont A. (1976), *La région, espace vécu*, Paris, coll. SUP, PUF, 223 p.

Frémont A. (1976), *La région, espace vécu*, Paris, PUF.

Frémont A. (1980), « L'espace vécu et la notion de région », in *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 41-42, p. 47-58.

Frémont A. (2010), « À propos de l'espace vécu », in *Communications*, 87, (2), p. 161-169.

Galland O. (2008), « Une nouvelle adolescence », in *Revue française de sociologie*, 2008/4, vol.49, p. 819-826.

Galland O. (2017), *Sociologie de la jeunesse*, 6e éd., Paris, Armand Colin, 272 p.

Galland O., Lambert Y. (1993), *Les jeunes ruraux*, Paris, Inra, L'Harmattan, 253 p.

Galland O., Roudet B. (dir.) (2001), *Les valeurs des jeunes*, Paris, l'Harmattan, 239 p.

Gambino M. (2008), *Vivre dans les espaces de faible densité de population, pratiques et représentations des jeunes dans le Périgord Vert (France) et le Rural Galway (République d'Irlande)*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 2, 374 p.

Gambino M. (2010), « Les mobilités géographiques des jeunes dans les espaces ruraux de faible densité », *Analyse*, n° 22, Centre d'études et de prospective, Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, juin 2010, 8 p.

Gaubert E., Henrard V., Robert A., Rouaud P. (2017), *Enquête 2016 auprès de la Génération 2013 - Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés*, Céreq Bref, n°356, 4 p.

Genard J.-L., Roca I., Escoda M. (2010), « La "rupture épistémologique" du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures "objectivante" et "participante" dans l'enquête sociologique », *Éthique publique*, 12, 1, p. 139-163. En ligne [http://ethiquepublique.revues.org/210]

Gillot G. (2005), « Faire sans le dire. Les rencontres amoureuses au Caire » in Barthe F., Hancock C. (dir.), *Géographie et cultures*, n°54, Paris, L'Harmattan, p. 31-52.

Glévarec H. (2010), *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 184 p.

Goffman E**.** (2002), *L'arrangement des sexes*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Hervé Maury, Paris, La Dispute/Cahiers du CEDREF.

Gould P., White R. (1984), *Cartes Mentales*, traduit de l'anglais par A. Perroud et M. Roten. Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg Suisse, 169 p.

Goux D., Maurin, E. (2005), « Composition sociale du voisinage et échec scolaire: Une évaluation sur données françaises », *Revue économique*, vol. 56, (2), p. 349-361.

Grandjean P. (dir.) (2009), *Construction identitaire et espace*, Paris, L'Harmattan.

Guérin-Pacé F. (2003), « Vers une typologie des territoires urbains de proximité », *L'Espace géographique*, 2003/4 (tome 32), p. 333-344.

Guermond Y. (1985), « Une géographie féministe » in *Espace géographique*, vol.14, n°4, p. 316.

Guilbert G.-C. (2004), *C'est pour un garçon ou pour une fille ? - la dictature du genre*, éd. Autrement.

Guillaumin C. (1992), *Sexe, race et pratiques du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes.

Guillemot L. (2015), « Temporalités des espaces publics centraux », in Soumagne J. (dir.) *Temps et usages de la ville*, Rennes, PUR, p. 105-142.

Guionnet C., Neveu E. (2009), *Féminins / Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, coll. U., 430 p.

Guionnet C., Neveu E. (2009), *Féminins/masculins. Sociologie du genre*, 2ème éd. (1e, 2004), Paris, A. Colin, 430 p.

Haicault M. (2000), *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 222 p.

Hancock C. (2002), « Genre et géographie : les apports des géographies de langue anglaise », in *Espace, populations, sociétés*, éd. Questions de genre, p. 257-264.

Hancock C. (2011), « Genre, identités sexuelles et justice spatiale », in *Justice spatiale / spatial justice*, n° 3. En ligne [https://www.jssj.org/article/genre-identites-sexuelles-et-justice-spatiale/]

Hancock C. (2014), « L'espace ressource ou leurre : qu'est-ce que penser spatialement fait gagner, et perdre, à la réflexion sur le genre ? » in *Les Cahiers du CEDREF*, 21. En ligne [https://cedref.revues.org/958].

Hardouin M., Keerle R., Thémines J.-F., Boudesseul G., Danic I., David O., Fontar B., Guibert C., Guillemot L., Le Mentec M., Plantard P., Plouchart-Even L. (2018), "Des fonctions d'un glossaire dans un programme de recherche pluridisciplinaire.", EspacesTemps.net, Travaux. En ligne [https://www.espacestemps.net/articles/des-fonctions-dun-glossaire-dans-un-programme-de-recherche-pluridisciplinaire/]

Hébert T., Dugas E. (2017), « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation*, 43/2017. En ligne [https://journals.openedition.org/edso/1904#quotation]

Henrard V., Ilardi V. (coord.) (2017), *Quand l'école est finie. Premiers pas vers la vie active de la Génération 2013*, Céreq Enquête n°1, 76 p.

Héritier F. (2010), *La différence des sexes*, Paris, Bayard.

Hurtig M.C., Kail M., Rouch H. (2002), *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes*, Paris, éd. CNRS, 286 p.

Jarlegan A., Tazouti Y. (2007), « Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves », Symposium Genre et éducation, *Actes du Congrès International AREF*, Strasbourg. En ligne [http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Annette_JARLEGAN_095.pdf]

Jaurand E., Séchet R. (2016), « Sexualités et espaces publics. Identités, pratiques et territorialités », *Géographies et Cultures*, n°95, 145 p.

Jean Y., Calenge C. (dir.) (2002), *Lire les territoires*, Tours, MSH, 300 p.

Jeffrey D., Lachance J., Le Breton D. (2016), *Penser l'adolescence*, Paris, PUF, 278 p.

Joly F. (2014), « La pratique des arts plastiques en école d'art : une activité périscolaire marquée sexuellement », in Ayral S. et Raibaud Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol. II*, Pessac, MSHA, p. 111-129.

Jyrkinen M., McKie L. (2012), «Gender, age and ageism: experiences of women managers in Finland and Scotland», *Work, Employment & Society*, vol. 26, n° 1, p. 61-77.

Katz C. (2009), « Children », in Derek G. et alii., *The Dictionary of Human Geography*, 5th ed., Wiley-Blackwell, p. 80-81.

Keerle R., Séchet R. (2007), « Petite histoire de nos délicatesse avec le territoire », *Eso Travaux et Documents*, n°26, p. 7-15.

Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 256 p.

Kergoat D. (1982), *Les ouvrières*, Paris, Sycomore.

Kergoat D. (2000), « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in Hirata H., Laborie F., Le Doaré H., Senotier D. (coord.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF.

Kergoat D. (2010), « Une sociologie à la croisée de trois mouvements sociaux», *L'Homme et la Société*, n° 176-177, p. 27-42.

Kokoreff M. (1993), « L'espace des jeunes : Territoires, identités et mobilité », in *Les Annales de la recherche urbaine*, Mobilités, N°59-60, p. 171-179.

Kokoreff M. (1994), « La dimension spatiale du mode de vie des jeunes : le cas d'une cité de la banlieue parisienne », In *Société Contemporaine*, vol.17, n°1, p. 29-49.

Lachance J. (2016), «Grandir dans un monde d'images. Des adolescents acteurs, réalisateurs et spectateurs», *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n°93, p.131-143.

Langouet G. (dir.) (2004), *Les jeunes et leurs loisirs en France, L'observatoire de l'enfance en France*, Paris, Hachette, 207 p.

Le Breton D. (2013), *Une brève histoire de l'adolescence*, Paris, JC Béhar, 138 p.

Le Breton D., Marcelli D. (dir.) (2010), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, PUF, 928 p.

Le Guern A.-L., Thémines J.-F. (2011), « Des enfants iconographes de l'espace urbain : la méthode du parcours iconographique », Géographies des enfants et des jeunes in *Carnets de géographes*, n°3, déc 2011, 19 p. En ligne [http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Terrain_03_02_Leguern_Themines.pdf]

Lechenet A. (2011), « Les violences sexistes à l'école », *Cahiers Pédagogiques*, n° 487, p. 50.

Lechenet A. (2011), « Masculin et féminin dans les violences entre pairs : la mixité au quotidien à l'école », *Diversité : ville-école-intégration*, n° 165, p. 125-130.

Lechenet A. (2014), « Adapter l'école aux garçons ou lutter contre les stéréotypes », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, p. 163-167.

Lechenet A., Durif-Varembont J.-P., Garcia M.-C., Lignon F., Albenga V., Arnoult A., Carbonne N., Derfoufi M., Gallot F., Jeune J., Weber R. (2013), « Pratiques genrées et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. Eclairages contextuels » - Projet ANR Violecogenre, *Programme enfants et enfance*, 2009-2013 [Rapport], Université de Lyon, 187 p.

Lefèbvre B., Thiery P. (2011), « Les principales activités physiques pratiquées en 2010 », *Stat-Info, Bulletin de statistiques et d'études*, Ministère des Sports, n°11-02.

Lefèbvre H. (1968), *Le droit à la ville*, Paris, Anthropos (2ème éd.), Le Seuil.

Lefrançois D. (2014), *Le parking dans les grands ensembles*, Paris, Éditions de la Villette, coll. « Penser l'espace », 175 p.

Legrand M., Voléry I. (dir.) (2013*), Genre et parcours de vie : vers une nouvelle police des corps et des âges?*, Nancy, Presses universitaires de Nancy / Éditions universitaires de Lorraine.

Lehman-Frisch S., Vivet J. (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », in *Carnets de géographes,* n°3, déc 2011, 19 p. En ligne [http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.pdf]

Lévy J. (2000), « Les nouveaux espaces de la mobilité », in Bonnet M. & Desjeux D. [dir.], *Les territoires de la mobilité*, Paris, PUF, p. 156-170.

Lévy J., Lussault M. (dir.) (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 1033 p.

Lieber M. (2008), *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*, Paris, Presses de Sciences-Po, 324 p.

Longhurst R. (2001), « Geography and gender: looking back, looking forward » in *Progress in Human Geography*, volume 25, book 4, p. 641-648.

Louargant S. (2015), « Penser la métropole avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2015/1 (n° 33), p. 49-66.

Louveau C. (2013), « Les femmes dans le sport : inégalités et discriminations » *in* Andrieu B. (dir.), *L'éthique du sport*, Lausanne, L'Age d'homme, p. 475-489.

Louvet C., Poupet C. (2017), « Des métiers moins diversifiés et des salaires moins élevés pour les femmes en Normandie », *Insee-Analyse Normandie*, n°26, mars 2017, 4 p.

Löw M. (2015), *Sociologie de l'espace*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 302 p.

Lussault M. (2015), « L'expérience de l'habitation », in *Annales de Géographie*, n°704, p. 406-423.

Lussault M. (2015), « L'expérience de l'habitation », in Lazarotti O., Collignon B., Pelletier P. (Coord.), *Annales de Géographie. Habiter : mots et regards croisés*, juillet-août 2015, n° 704, p. 407-432.

Lussault M. (2015), *L'homme spatial*, Paris, Le Seuil, coll. Couleurs idées, 400 p.

Lynch K. (1960), *The Image of the City*. Cambridge, The MIT Press, 194 p.

Maccoby E. E. (1990), « Le sexe catégorie sociale », « Masculin, Féminin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°84

Maccoby E. E. (1999), *The Two Sexes. Growing Up Apart. Coming Together*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 384 p.

Manni G. (2004), *Les temps des enfants*, Étude commanditée par l'Observatoire de l'Enfance et de la Jeunesse de la Communauté Française de Belgique, 49 p.

Mardon A. (2010), « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège », *Cahiers du Genre*, vol. 49, no. 2, p. 133-154.

Mardon A. (2010), « Pour une analyse de la transition entre enfance et adolescence. Regard parental sur la puberté et transformation des pratiques éducatives », *Agora débats/jeunesses*, 2010/1, n° 54, p. 13-26.

Mardon A. (2010), « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, 2010/1 (Vol. 40), p. 39-48.

Mardon A. (2006), *La socialisation corporelle des préadolescentes*, thèse soutenue à l'université Paris X-Nanterre, sous la direction de Martine Segalen.

Marius K., Raibaud Y. (dir.) (2013), *Genre et Construction de la Géographie*, Pessac, MSHA, 238 p.

Maruejouls E., Raibaud Y. (2012), « Filles/garçons, l'offre de loisirs », *Diversité. Ville, École, Intégration*, n° 167, janvier 2012, p. 86-91.

Massot M.-H. (dir.) (2010), *Mobilités et modes de vie métropolitains, les intelligences du quotidien*, Paris, L'Œil d'Or, 336 p.

Massot M.-H., Orfeuil J.-P. (2005), « La mobilité au quotidien, entre choix individuel et production sociale », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 118, p. 81-100.

Massot M.-H., Zaffran (2007), « Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens », *Espace populations sociétés*, 2007/2-3, p. 227-241.

Mathieu N.-C. (1992), « Etudes féministes et anthropologie », in Bonte P. et Izard M. (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, p. 275-278.

Mauger G. (1992), « Le stade de la jeunesse : invariants et variations », *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, « Des jeunes et de la jeunesse, aujourd'hui », n°3-4, p. 9-18

Mazalto, M. (2013), *Les cours de récréation*, Paris, Fabert, 146 p.

McDowell L. (2005), « Les espaces de la masculinité : les hommes et les garçons au travail », in Barthe F., Hancock C. (dir.), *Le Genre. Constructions spatiales et culturelles*, Paris, L'Harmattan, p. 103-120.

Méda D. (2001), *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles,* Flammarion.

Mennesson C. (2006), « le gouvernement des corps des footballeuses et boxeuses à haut niveau », Clio, 23, p. 179-196, p. 1-12 en ligne [https://clio.revues.org/1898]

Merle-Béral H. (2016), *17 femmes prix Nobel de sciences*, Paris, O. Jacob, 348 p.

Metton C. (2006), *« Devenir grand ». Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*, thèse de sociologie EHESS, sous la direction de Dominique Pasquier.

Metton C. (2010), « L'autonomie relationnelle. Sms, « chat », messagerie instantanée », in *Revue Ethnologie Française*, n°1, vol.40, Paris, PUF.

Mignon P., Truchot G. (2002), *Les pratiques sportives en France*, INSEP-Publications.

Moisan C. (2014), *Géographie de l'école,* n°11, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, DEPP, 148 p., en ligne [http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo11/87/3/DEPP_GEO_2014_334873.pdf]

Moles A., Rohmer E. (1976), *Micropsychologie et vie quotidienne*, Denoël, 128 p.

Moles A., Rohmer E. (1982), *Labyrinthes du vécu. L'espace. Matière d'actions*, Paris, Librairie des Méridiens, 183 p.

Moles A., Rohmer E. (1998), *Psychosociologie de l'espace*, Paris, L'Harmattan, 158 p.

Monjaret A., Pugeault C. (dir.) (2014), *Le sexe de l'enquête. Approches sociologiques et anthropologiques*, Lyon, ENS Editions.

Monnard M. (2016), « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, 2016/3 (n° 166), p. 127-145.

Monnard M. (2018), « Tomber dans la cour de récréation : la "bonne figure" à l'épreuve de l'espace », *L'Information géographique*, vol. 82, (3), p. 40-49.

Morganroth M. (2004), *Aged by Culture*, Chicago, University of Chicago Press.

Morin E. (1962), *L'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse*, Paris, Grasset, 280 p.

Mosconi N. (1999), « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », in Lemel Y., Roudet B. (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielle*, Paris, L'Harmattan, 324 p.

Mosconi N. (2001), « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 97-109.

Mosconi N., Stevanovic B. (2007), *Genre et avenir : les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

Mozziconacci V. (2011), « Une peinture de l'espace intime », *Raison publique*, 2011, n° 14, p. 277-293.

Nordström M. (2010), « L'utilité des cours d'école dans la construction de l'identité de genre : observations des activités pratiquées par les filles et les garçons âgés de 12 ans pendant la récréation », in Danic (et al.) *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, PUR, p. 20-34.

Octobre S. (2008), « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 27-38.

Octobre S. (2014), *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La Documentation Française, coll. « questions de culture », 285 p.

Octobre S. (dir.) (2010), *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la culture et DEPS, 432 p.

Octobre S., Detrez C., Merckle P., Berthomier N. (2010), *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation française.

Pansu P., Beauvois J.-L. (2004), « Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation », in P. Pansu, C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux,* Paris, PUF, p. 159-183.

Pasquier D. (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, éd. MSH, 236 p.

Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 180 p.

Patureau F. (1992), *Les pratiques culturelles des jeunes*, Paris, La Documentation française.

Piolle X. (1990), « Mobilités, identités, territoires », *Revue de géographie de Lyon*, vol. 65, n° 3, p. 149-154.

Piolle X. (1991), « Proximités géographiques et lien social, de nouvelles formes de territorialité ? », *L'espace géographique*, n° 4, p. 349-358.

Piveteau J.-L. (1996), « Notre territorialité n'est-elle pas essentiellement masculine ? », *Géographies et culture*, n°20, p. 69-80. En ligne [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers08-09/010014865-77.pdf]

Pradel B., Chardonnel S., Cailly L., Fourny M.-C. (2015), « Les routines de déplacement dans les espaces périurbains : les dimensions collectives des agencements quotidiens », *Espace populations sociétés*, 2015/1-2 | 2015. En ligne [https://eps.revues.org/5961]

Prairat E. (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 45, p. 33-50.

Pratt G. (2009), « Feminist geographies » in Derek G. et alii., *The Dictionary of Human Geography*, 5th ed., Wiley-Blackwell, p. 244-248.

Pratt G. (2009), « Feminist geographies », *The Dictionnary o Human Geography*, p. 244-248

Raewyn C. (2014), *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éditions Amsterdam, 288 p.

Raibaud Y. (2007), « Genre et loisirs des jeunes », *Empan*, vol. 65, no. 1, p. 67-73.

Raibaud Y. (2007), *Le genre et le sexe comme objet géographique*, Cahier ADES, HAL Archives ouvertes du CNRS.

Raibaud Y. (2012), « Introduction : Géographie du genre : ouvertures et digressions », in Masculin/féminin : questions pour la géographie*, L'Information Géographique*, 2012/2, vol.76, p. 7-15.

Raibaud Y. (2015), « Durable mais inégalitaire : la ville », *Travail, genre et sociétés*, 2015/1, n° 33, p. 29-47.

Raibaud Y. (2015), La *ville faite par et pour les hommes*, Paris, Belin, 78 p.

Raibaud Y., Bacou M. (dir.) (2011), « Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation », *Agora Débats / Jeunesse*, n°59, 152 p.

Ramadier T., Depeau S. (dir.) (2011), *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classe*, Rennes, PUR, 198 p.

Ramos E. (2013), « On va traîner devant le collège. Enfin, pas traîner… », in Singly, Giraud, Martin (dir.), *Nouveau manuel de sociologie*, 2e éd., Paris, A. Colin, p. 221-229.

Ramos E. (2015), *L'entretien compréhensif en sociologie – Usages, pratiques, analyses*, Paris, A.Colin, 176 p.

Rapport « Baromètre du numérique », (2015), CRÉDOC, 170 p.

Rapport « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française » (2013), réalisé par le CRÉDOC, novembre 2013, 288 p.

Raymond H., Dezès M.-G., Haumont A., Haumont N. (2001), *L'habitat pavillonnaire*, Paris, L'Harmattan, coll. Habitat et sociétés, 118 p.

Rayou P. (1998), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 295 p.

Rayou P. (2006), « Ni tout à fait mêmes, ni tout à fait autres. Les territoires et les calendriers scolaires des enfants et des jeunes », in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 217-224.

Rebeyrol A. (coord.) (2010), *Discriminations à l'école*, Ministère de l'Education Nationale, 38 p.

Rénahy N. (2005), *Les gars du coin*, Paris, la Découverte, 284 p.

Riffaud T., Gibout C., Recours R., (2016), « Skateparks : de nouveaux parcs de jeu pour enfants », in *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111, p. 31-41.

Rivière C. (2012), « Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics », *Métropolitiques,* en ligne [http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos.html]

Rivière C. (2016), « « Les temps ont changé ». Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui », in *Les Annales de la recherche urbaine,* n°111, p. 7-17.

Roger A., Terret T., (dir.) (2005), *Sport et Genre* – volume 4. Objets, arts, médias*,* Paris, L'Harmattan, 278 p.

Romero C., Dumont M. (2008), « Les jeunes dans leurs mobilités. L'espace en tous sens », in Séchet R., Garat I., Zeneidi D. (dir.), *Espaces en transactions*, Rennes, PUR, p. 108-120.

Ruel S. (2009), *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*, thèse, université de Caen Basse-Normandie.

Ruel S. (2010), « L'espace classe. Structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire », *Agora débats/jeunesses*, 2010/2 (N° 55), p. 55-66.

Safont-Montay ., Oubrayrie-Roussel N., Prêteur Y. (2010), « Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école : une mixité à construire », *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 31-45.

Salamero E. (2016), « Se situer parmi les pairs : des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation », *Education et sociétés*, 2016/2, n° 38, p. 157-172.

Scott J., Varikas E., (1988), « Genre: une catégorie utile d'analyse historique », in *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, p. 125-123

Séchet R. (2012), « De la place des femmes et de leur corps dans la géographie française : souvenirs et expériences personnels », *ESO, Travaux et documents*, n°33, p. 97-107.

Séchet R., David O., Keerle R. (2013), « Penser la justice pour penser les politiques territorialisées. Une application à partir des cas du sport et de la petite enfance », in Dufaux F. et Philifert P., *Justice spatiale et politiques territoriales*, Presses universitaires de Paris-Ouest, p. 65-81.

Sels J. (2003), « Les pratiques des filles à l'UNSS », *Le sport scolaire, un sport alternatif*, Contrepied, n°12.

Sélimanovski C. (2009), « Effets de lieu et processus de disqualification sociale », *Espace populations sociétés*, 2009/1 | 2009, p. 119-133.

Sénac R. (2007), *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*, Paris, PUF, coll. « le lien social », 364 p.

Sénac-Slawinsky R. (2010), *Femmes-hommes. Des inégalités à l'égalité ?*, Paris, La Documentation Française n° 968, éd. La Documentation Française.

Serres M. et al. (1981), *Sur l'aménagement du temps*, Paris, Denoël-Gonthier, 288 p.

Sgard A., Hoyaux A.-F. (2006), « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », L'Information géographique, 2006/3 (Vol. 70), p. 87-108.

Singly (de) F. (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 398 p.

Singly (de) F. (2014), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 3e éd., Paris, A. Colin, 128p.

Singly (de) F., Martin O. (2000), « L'évasion amicale. L'usage du téléphone familial par les adolescents », *Réseaux*, 103, p. 91-118.

Singly (de) F., Passeron J.-C. (1984), « Différence dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, vol. 3-41, février, p. 48-78.

Singly F. (de), Ramos E. (2010) « Moments communs en famille », in *Revue Ethnologie Française*, n°1, vol. 40, Paris, PUF, p. 11-18.

Sirota R. (dir.) (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 325 p.

Søland B. (2001), «Ages of Women: Age as a Category of Analysis in Women's History», *Journal of Women's History*, vol. 12, n° 4, p. 6-10.

Soumagne J. (2015), *Temps et usages de la ville*, Rennes, PUR, 248 p.

Stasjak J.-F. (2004), « Les singulières identités géographiques de Gauguin », *Annales de Géographie*, n° 638-639, p. 363-384.

Staszak J.-F. (2003), « Observation », in Lévy L. et Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p.677), Paris, éd. Belin, p. 676-677.

Staszak J.-F. (2005), « Vos problèmes de couple expliqués par la géographie. Genre et espace dans quelques best-sellers » in Barthe F., Hancock C. (dir.), *Géographie et cultures*, n°54, Paris, L'Harmattan, p. 11-29.

Staszak J.-F., Collignon B., Chivallon C., Debarbieux B., Géneau de Larmalière I., Hancock C. (2001), *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, 313 p.

Stock M. (2001), *Mobilités géographiques et pratiques des lieux. Étude théorico-empirique à travers deux lieux touristiques anciennement constitués : Brighton & Hove (Royaume-Uni) et Garmisch-Partenkirchen (Allemagne)*, thèse de géographie (sous la direction de Rémy Knafou), Université de Paris 7 – Denis Diderot.

Stock M. (2004), « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *EspacesTemps.net*, en ligne [https://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/]

Stock M. (2006), « Construire l'identité par la pratique des lieux », in De Biase A., Alessandro C., *« Chez nous » Territoires et identités dans les mondes contemporains*, éd. de la Villette, p. 142-159.

Stock M. (2006), « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles. », *EspacesTemps.net*. En ligne [https://www.espacestemps.net/articles/hypothese-habiter-polytopique/]

Stock M. (2015), « Habiter comme "faire avec l'espace". Réflexions à partir des théories de la pratique », *Annales de géographie* 2015/4 (N° 704), p.424-414

Terrail J.-P. (1997), « La supériorité scolaire des filles », in Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 259 p.

Stock M. (2015), « Habiter comme « faire avec l'espace ». Réflexions à partir des théories de la pratique», in Lazarotti O., Collignon B., Pelletier P. (Coord.), Annales de Géographie. *Habiter : mots et regards Croisés*, juillet-août 2015, n° 704, p. 424-441.

Terrhabmobile, (2013) "Lorsque la mobilité territorialise.", *EspacesTemps.net*, Peer review, 2013/05/13. En ligne [https://www.espacestemps.net/articles/lorsque-la-mobilite-territorialise/]

Teychenné M. (2013), *Discriminations LGBT-phobes à l'école - Etat des lieux et recommandations*, juin 2013, 82 p.

Théry I. (1998), *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Paris, O. Jacob, La Documentation française.

Thorne B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.

Tizon P. (1996), « Qu'est-ce que le territoire ? », in Di Méo (dir.), *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan, p. 17-34.

Valentine G. (1998), "Sticks and stones may break my bones: a personal geography of harassment", *Antipode*, vol. 30, p. 303-332, republié dans *Journal of Lesbian Issues* (2000) n°4, p. 81-113.

Van Zanten A. (2000), « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », in, *Déviance et société, Les désordres urbains : regards sociologiques*, Vol. 24 - n°4, p. 377-401.

Van Zanten A. (2012), *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 442 p.

Vanier M. (dir.) (2009), *Territoires, territorialité et territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes, PUR, 228 p.

Verjus A. (2012), « Les coûts subjectifs et objectifs de la masculinité : le point de vue des masculinistes (et des féministes) », in Dulong D., Guionnet C. et Neveu E. (dir.), *Boys don't cry ! Les coûts de la domination masculine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », p. 41-57.

Vidal C. (2008), « Le sexe du cerveau : entre science et idéologie », in Birnbaum J. (dir) *Femmes, hommes : quelle différence ?*, Rennes, PUR, p. 75-86.

Zaffran J. (2000), *Les Collégiens, l'école et temps libre*, Paris, Syros-La Découverte, 142 p.

Zaffran J. (2008), « Les temps contraints et le temps libre à l'adolescence », dans Casanova R. et Vulbeau A. (dir), *Adolescence. Entre défiance et méfiance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 66-77.

Zaffran J. (2010), *Le Temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR, 185 p.

Zaffran J. (2014), « Entrer au collège, sortir de l'enfance. La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants », *Revue des Sciences Sociales*, n°51, Université de Strasbourg, p. 126-133.

Zaffran J. (2016), « Bouger pour grandir – défection et mobilité des adolescents » in *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111, p. 69-77.

Zaidman C. (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 238 p.

Zaidman C. (2007), « École, mixité, politiques de la différence des sexes », *Les cahiers du CEDREF* 15 | 2007. En ligne [http://cedref.revues.org/391]

Zouari A. (1996), « Le nouvel équipement sportif des villes : services de proximité et espaces de liberté », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 70, p. 114-121.

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien auprès des collégien.ne.s de 4ème.

Guide d'entretien auprès des collégien.ne.s de 4ème :

(Entretiens individuels d'une heure environ)

Objectifs :

-Récit de trajectoires individuelles dans les lieux du quotidien habités et traversés.

-Des trajectoires individuelles vécues et représentées au prisme du genre. La question du genre explicitement suggérée par l'enquêteur afin de mettre l'interviewé en position d'exprimer, d'expliquer et d'énoncer des hypothèses de compréhension sur l'existence présumée ou non de différences sexuées de construction territoriale entre les filles et les garçons.

-Question des temporalités des activités et des modes de mobilité afin d'analyser l'autonomie spatiale accordée à l'adolescent.

Présentation de l'entretien aux enquêtés :

C'est un questionnaire qui a pour objectif de mieux comprendre les espaces de vie des garçons et des filles de 4ème comme toi ; il s'agit donc de connaître davantage les activités, où tu les pratiques, avec quelle fréquence. Certaines questions vont donc se focaliser sur des lieux comme le collège, la maison, les lieux où tu te rends fréquemment. D'autres questions vont davantage porter sur les trajets, les transports, les loisirs, les vacances, les ami.e.s avec comme demande récurrente s'il existe des différences entre les filles et les garçons dans les pratiques de ces activités.

Thèmes :

1. Le lieu de résidence : description, représentation, lieux fréquentés et avec qui

2. Les activités de loisirs : activités encadrées sportives et culturelles, non encadrées (vélo, skate, promenade régulière, cinéma…), fréquence, mode de mobilité, avec qui

3. Le temps libre : activités, lieux, fréquence, en famille, le quotidien après l'école et le week-end.

Description du mercredi après-midi et de la fin de semaine (samedi-dimanche)

4. Les activités numériques : appareils, usage, fréquence, réseaux, avec qui, depuis quand

5. Les relations avec la famille : activités communes, degré d'autonomie autorisé, fratrie, métier des parents

6. Les relations avec les pairs : description, catégorisation des pairs (degré d'affection), activités communes, lieux, fréquence

7. L'école, la classe : description, transport, lieux répulsifs, attractifs, les marges de l'école, la classe, le comportement de soi et des autres

8. Mobilités saisonnières : fréquence, lieux, avec qui

Annexe 2 : Nombre d'entretiens réalisés par établissement.

COLLEGES / LYCEES	Nombre d'entretiens avec acteurs scolaires	Fonction des acteurs scolaires	Nombre d'entretiens avec élèves	Répartition filles/garçons	Observations des espaces scolaires
Collège Letot – Bayeux	3	Principal adjoint 2 AED*	12	6 filles 6 garçons	cour
Collège Le Fairage - Périers	4	Principale Professeure principale CPE 2 AED	10	5 filles 5 garçons	cantine cour
Collège Pasteur - Saint Lô	3	Principal adjoint CPE AED	8 (deux élèves partis en voyage scolaire)	4 filles 4 garçons	cour
Collège Hastings – Caen	-	-	11	5 filles 6 garçons	-
Collège Langevin-W. -Blainville / Orne	4	CPE Principal Professeure principale Assistant d'éducation	9 (une absente)	4 Filles 5 Garçons	cour
Collège Mirbeau - Trévières	2	Principale Chargée de vie scolaire	10	5 filles 5 garçons	cour cantine
Collège Lechanteur – Caen	1	CPE	11	6 filles 5 garçons	
Lycée Arcisse de C. 2nde générale	1	Proviseure	14	6 filles 8 garçons	-
Lycée Arcisse de C. 2nde pro Bayeux			9 (une absente)	2 filles 7 garçons	-
Lycée Leverrier – 2nde générale Saint lô	1	Professeure principale	15	11 Filles 4 Garçons	Espaces récréatifs
Lycée Gabriel – 2nde pro Argentan	3	Proviseur Proviseure adjointe CPE	13	1 Fille 12 Garçons	Espaces récréatifs
TOTAL	**22**		**122** ***70 collégiens*** ***51 lycéens***	**55 filles** **67 garçons**	

Note de lecture : AED : assistant d'éducation exerce des fonctions de surveillance et d'encadrement des élèves sous l'autorité du conseiller principal d'éducation.

Annexe 3 : Entretiens réalisés avec les acteurs et les élèves (du 25/11/2015 au 10/11/2016)

COLLEGES / LYCEES	Rencontre préalable	questionnaire	Entretiens acteurs scolaires	Entretiens élèves	Observations des espaces scolaires
Collège Letot – Bayeux	23/11/2015	29/02/2016	09/03/2016	07/03/2016 08/03/2016 09/03/2016 29/03/2016	07/03/2016 29/03/2016
Collège Le Fairage - Périers	11/01/2015 02/02/2015	23/02/2016	23/02/2016 22/03/2016	14/03/2016 22/03/2016 09/05/2016 14/06/2016	09/05/2016 17/06/2016
Collège Pasteur - Saint Lô	09/11/2015	30/11/2015	30/11/2015 02/12/2015 01/02/2016	25/01/2016 01/02/2016 29/02/2016 01/03/2016 10/06/2016	30/11/2015 01/03/2016 10/06/2016
Collège Hastings - Caen	04/12/2015 08/01/2016	26/01/2016	-	11/03/2016 18/03/2016 25/03/2016 01/04/2016 29/04/2016 25/05/2016 29/05/2016 06/06/2016 (apm) 13/06/2016 (apm)	-
Collège Langevin-W. -Blainville / Orne	12/01/2015	23/11/2015	03/11/2015 18/01/2016	18/01/2016 06/06/2016 (matin) 13/06/2016 (matin)	18/01/2016 06/06/2016 13/06/2016
Collège Mirbeau - Trévières	10/11/2015	21/06/2016	24/06/2015	25/11/2015 04/12/2015 21/06/2016	21/06/2016 24/06/2015
Collège Lechanteur - Caen	02/07/2015 27/11/2015	22/06/2016	30/06/2016	22/06/2016	-
Lycée Arcisse de C. 2nde générale	19/01/2015	19/01/2016	23/02/2016	24/02/2016 02/03/2016 04/03/2016 23/03/2016 22/04/2016 04/05/2016	-
Lycée Arcisse de C. 2nde pro Bayeux		02/03/2016		19/04/2016 20/04/2016 27/04/2016	-
Lycée Leverrier – 2nde générale Saint lô	29/02/2016	15/03/2016	Christine	18/04/2016 25/04/2016 02/05/2016 16/05/2016 23/05/2016	18/04/2016 16/05/2016
Lycée Gabriel – 2nde pro Argentan	08/12/2015	25/04/2016	29/03/2016	03/05/2016 17/05/2016 18/05/2016 24/05/2016	Espaces récréatifs

Annexe 4 : Définition des géographies féministes selon Geraldine Pratt

Geraldine Pratt propose une définition des géographies féministes comme étant :

These geographies focus on how gender and geographies are mutually produced and transformed, and the ways in which gender differentiation and heteronormativity permeate social life, and are interwoven with and naturalize other categorical distinctions (*in* "feminist geographies", 2009, p.244).

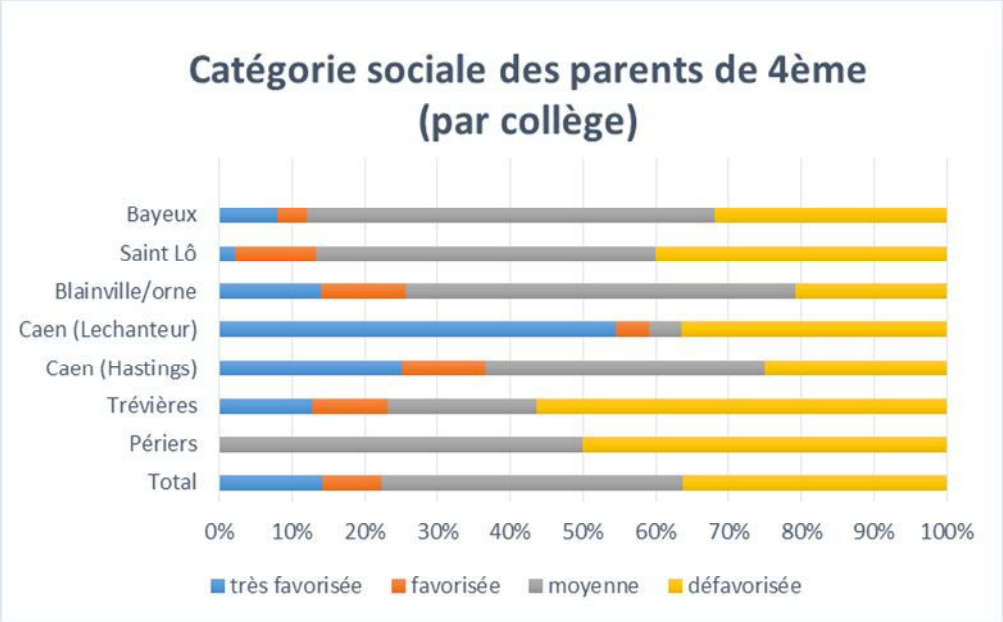
FEMINIST GEOGRAPHIES

GEOGRAPHY OF WOMEN		
Topical focus	*Theoretical influences*	*Geographical focus*
Description of the effects of gender inequality	Welfare geography, liberal feminism	Constraints of distance and spatial separation
SOCIALIST FEMINIST GEOGRAPHY		
Topical focus	*Theoretical influences*	*Geographical focus*
Explanation of inequality, and relations between capitalism and patriarchy	Marxism, socialist feminism	Spatial separation, sedimentation of gender relations in place
FEMINIST GEOGRAPHIES OF DIFFERENCE		
Topical focus	*Theoretical influences*	*Geographical focus*
The construction of gendered heter(sexed) identities; differences among women; gender and constructions of nature; heteropatriarchy and geopolitics	Cultural, post-structural, post-colonial, psychoanalytic, queer, critical race theories	Micro-geographies of the body; mobile identities; distance, separation and place; imaginative geographies; colonialisms and post-colonialisms; environment/nature
FEMINIST TRANSVERSAL GEOGRAPHIES		
Topical focus	*Theoretical influences*	*Geographical focus*
Citizenship; migration; nationalism; transnationalism; ethnographies of the state; development; political ecology; geopolitics; state violence; relations between global North and global South; material objects; progressive possibilities for mapping and GIS; affect and emotions	Theories of transnationalism, globalization and transversal networks and circuitries; non-representational theory; political ecology; Agamben; political economy; theories of affect	Global networks and circuits; multi-scalar and multi-site focus on connections, relations and processes; constructions and disruptions of scale; space of exception; borders and border breakdowns; embodiment and connectivity; dispossession

feminist geographies *Interwoven strands of feminist geography*

in Pratt G., 2009, "Feminist geographies" *The Dictionnary of Human Geography,* p.248

Annexe 5 : Catégorie sociale des parents de 4ème (par collège)

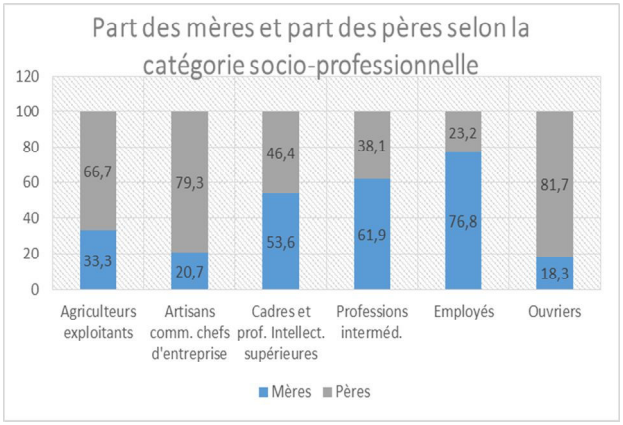


Annexe 6 : Le genre distribue les métiers hommes/femmes

Des métiers réservés aux hommes	Des métiers réservés aux femmes
100% des chefs d'entreprise de plus de 10 salariés	90% personnels des services directs aux entreprises
100% des contremaîtres	90% des employés administratifs d'entreprise
86% des ouvriers qualifiés	89% des professions interm. de l'enseignement, de la santé et de la fonction publique
82% des artisans	82% des employés de commerce
78% des ouvriers non qualifiés	69% des inactifs divers (femmes au foyer, ne cherchant pas de travail)
71% des ouvriers agricoles	67% des chômeurs n'ayant jamais travaillé
67% des techniciens	57% des cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
67% des agriculteurs exploitants	52% des employés de la fonction publique
62% des commerçants et assimilés	

Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)
Note de lecture : 67 % des agriculteurs sont des pères. 57% des cadres sont des mères.

Annexe 7 : Répartition femmes-hommes dans les catégories socio-professionnelles



p = **<0,1%** ; chi2 = **63,41** ; ddl = **5** (**TS**)

Source : 286 parents de l'enquête quantitative (139 pères et 147 mères)
Note de lecture : 81,7 % des ouvriers sont des hommes contre 18,3% de femmes

Annexe 8 : Comparaison des indicateurs socio-économiques des cantons avec la moyenne régionale (Basse-Normandie) et la moyenne nationale

Indicateurs socio-éco	Moyenne en BN	Moyenne des cantons	Cantons en -dessus de la moy	Cantons au -dessus de la moy
Revenu fiscal médian par unité de consommation (18 695 € en France métro en 2011)	17 982	19 504	Bayeux Trévières Périers Saint Lô	Ouistreham Caen x2
Part des chômeurs dans la pop des 15-64 ans en % 8,9% en fr	7,3	7,7% Périers Ouistreham	Caen x2 Trévières	Bayeux Saint Lô
Taux d'emploi en CDI des salariés 85,2% en fr	85,2	84% Trévières	Bayeux Saint Lô	Périers Ouistreham Caen x2
Ménages locataires de HLM en % 14,6% en 2011 en fr	10,6	18,3	Périers Ouistreham Caen 1er canton Trévières	Bayeux **Saint Lô**
Taux de non diplômés dans la classe d'âge des 45-54 ans 28,2% en 2011 en fr	33%	29%	Saint Lô Ouistreham Caen x2	Périers Trévières Bayeux
Part de bénéficiaires du RSA en % (6,1% en fr)	3,9	5%	Ouistreham Caen x2 Périers Trévières	Bayeux Saint Lô
Part de l'agriculture dans l'ens des emplois (2,8% en fr)	7,9	3,4%	Ouistreham Caen x2 Bayeux Saint Lô	Périers Trévières
Part de l'industrie dans l'ens des emplois (13,4%)	17,2	11,5%	Ouistreham Caen x2 Périers Trévières	Bayeux Saint Lô
Part des moins de 18 ans issus de catégories défavorisées (35%)	41,7	31,4% Saint lô	Périers Trévières Bayeux	Ouistreham Caen x2
Taux de scolarisation (64,9% en fr)	61,4	67%	Périers Trévières Bayeux Saint lô	Ouistreham Caen x2

Annexe 9 : Comparateur de territoire - aires urbaines (AU), commune (COM), région, France © Insee

	Caen (AU)	Bayeux (AU)	Saint-Lô (AU)	Périers (AU)	Trévières (COM)	Normandie (REG)	France
Population							
Population en 2014	408 728	24 107	52 836	4 821	932	3 335 645	64 027 958
Densité de la population (nombre d'habitants au km²) en 2014	223,3	203,6	124,4	113,9	79,7	111,5	117,7
Revenus							
Part des ménages fiscaux imposés en 2013, en %	***60***	55,6	54,9	***42,5***		56,1	58,2
Médiane du revenu disponible par unité de consommation en 2013, en euros	20 582	19 851	19 846	17 568	***17 409,2***	19 707,1	20 184,5
Taux de pauvreté en 2013, en %	11,5	12,5	11,6	***16,5***		13,5	14,5
Emploi – chômage							
Part de l'agriculture, en %	4,7	6,3	10,2	11,2	***14,7***	9,8	5,2
Part de l'industrie, en %	4,7	3,9	5,4	***9,8***	6,3	5,3	10,1
Part de la construction, en %	9,6	6,8	8,2	10,3	11,6	9,8	64,7
Part du commerce, transports et services divers, en %	66,1	67,7	60,2	55,3	***47,4***	60,9	64,7
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	14,9	15,2	16	13,4	20	14,1	13,6

Sources : Insee, CLAP (connaissance locale de l'appareil productif) en géographie au 01/01/2014

Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, Fichier localisé social et fiscal en géographie au 01/01/2014

Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016

Avertissement : Pour des raisons de secret statistique, certains indicateurs peuvent ne pas être renseignés.
Trévières n'ayant pas d'aire urbaine est étudiée à l'échelle communale

Annexe 10 : Pratiques sportives des collégien.ne.s

quel sport * sexe COLLEGIENS

	fille		garçon		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
athlétisme	4	3,1%	1	0,8%	5	2,0%
badmington	7	5,4%	6	5,0%	13	5,2%
basket	9	7,0%	12	10,0%	21	8,4%
course à pied	17	13,2%	9	7,5%	26	10,4%
danse	13	10,1%	1	0,8%	14	5,6%
équitation	13	10,1%	1	0,8%	14	5,6%
escalade	3	2,3%	1	0,8%	4	1,6%
fitness - zumba	5	3,9%	0	0,0%	5	2,0%
football	9	7,0%	25	20,8%	34	13,7%
handball	8	6,2%	11	9,2%	19	7,6%
karting	0	0,0%	1	0,8%	1	0,4%
gymnastique	9	7,0%	1	0,8%	10	4,0%
natation	4	3,1%	7	5,8%	11	4,4%
patinage	2	1,6%	0	0,0%	2	0,8%
rugby	0	0,0%	1	0,8%	1	0,4%
sport de combat	1	0,8%	7	5,8%	8	3,2%
tennis	2	1,6%	3	2,5%	5	2,0%
tennis de table	0	0,0%	8	6,7%	8	3,2%
tir à l'arc	0	0,0%	2	1,7%	2	0,8%
vélo	13	10,1%	12	10,0%	25	10,0%
autre	10	7,8%	11	9,2%	21	8,4%
Total	**129**	**100,0%**	**120**	**100,0%**	**249**	

p = **<0,1%** ; chi2 = **65,11** ; ddl = **20** (**TS**)

Groupe n°229 collégiens

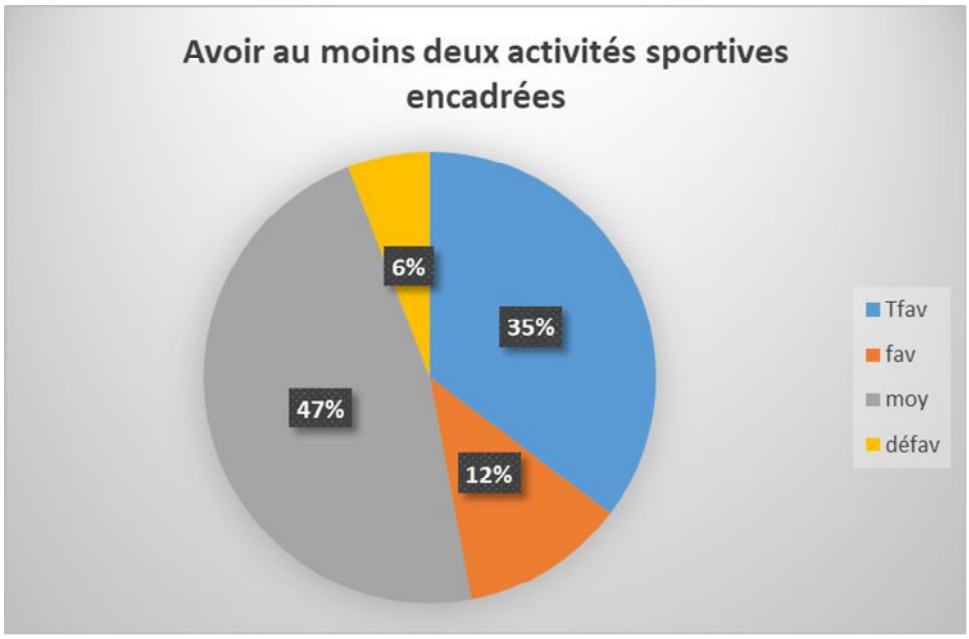
sexe*type_aire * _faire_actté_art

	fille rurale		fille périurbaine		garçon rural		garçon périurbain		garçon urbain		fille urbaine		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
non	21	77,8%	27	77,1%	23	95,8%	26	89,7%	15	88,2%	13	59,1%	125	81,2%
1 à 2 fois par mois	0	0,0%	2	5,7%	0	0,0%	1	3,4%	1	5,9%	0	0,0%	4	2,6%
1 à 2 fois par semaine	3	11,1%	4	11,4%	1	4,2%	1	3,4%	1	5,9%	8	36,4%	18	11,7%
tous les jours ou presque	3	11,1%	2	5,7%	0	0,0%	1	3,4%	0	0,0%	1	4,5%	7	4,5%
Total	**27**	**100,0%**	**35**	**100,0%**	**24**	**100,0%**	**29**	**100,0%**	**17**	**100,0%**	**22**	**100,0%**	**154**	

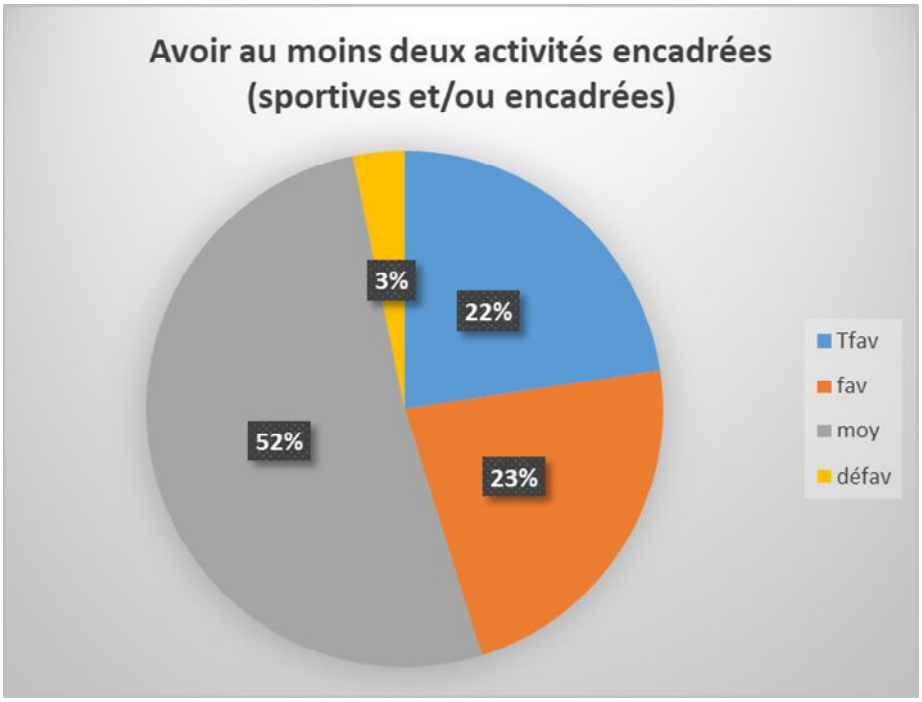
p = **4,0%** ; chi2 = **25,83** ; ddl = **15** (**S**)

Annexe 11 : Avoir au moins deux activités sportives encadrées

Source : échantillon de 20 élèves les plus défavorisés



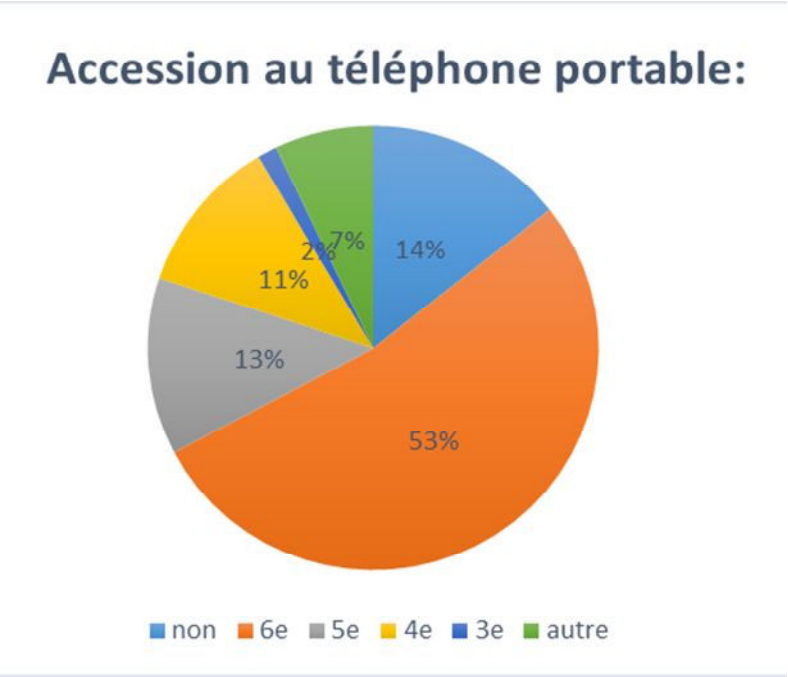
Note de lecture : 17 jeunes de 4ème sont concernés, soit 11% de l'ensemble des enquêtés



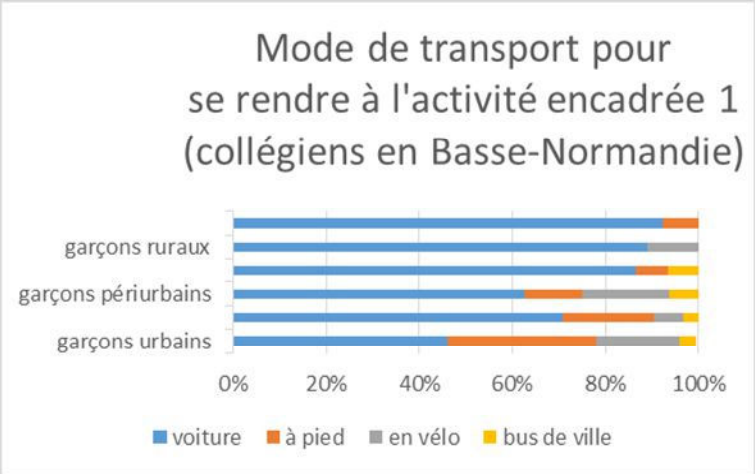
Note de lecture : 31 jeunes de 4ème sont concernés, soit 18,5% de l'ensemble des enquêtés

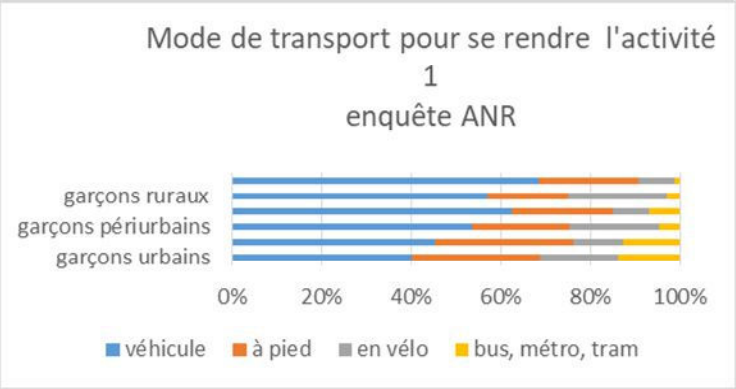
Annexe 12 : Avoir un téléphone portable en 4ème

Possession d'un téléphone portable en :	%
N'en possède pas	14.3
6ème	52.9
5ème	12.9
4ème	11.4
3ème	1.4
Autre :	7.1
Total	100

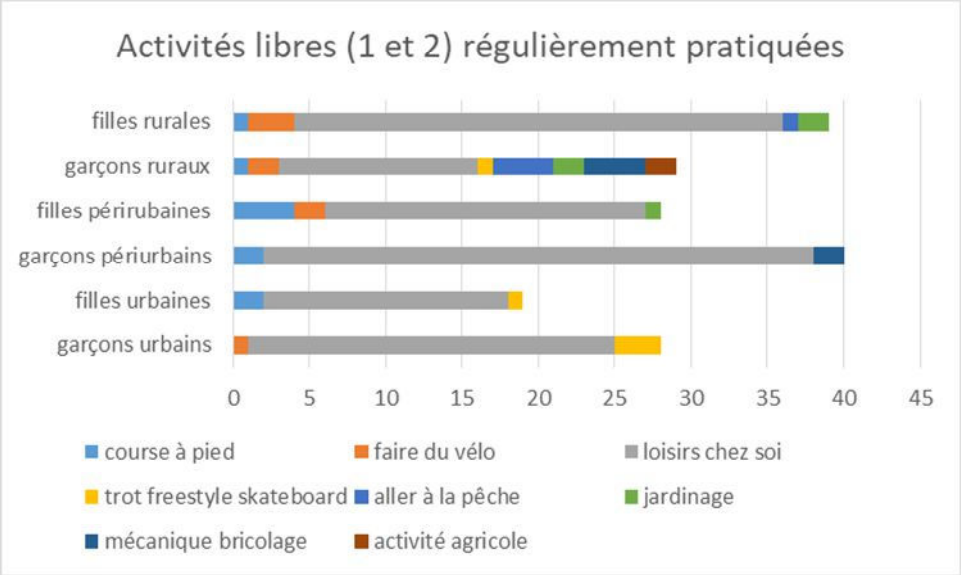


Annexe 13 : Mode de transport pour se rendre à l'activité encadrée 1

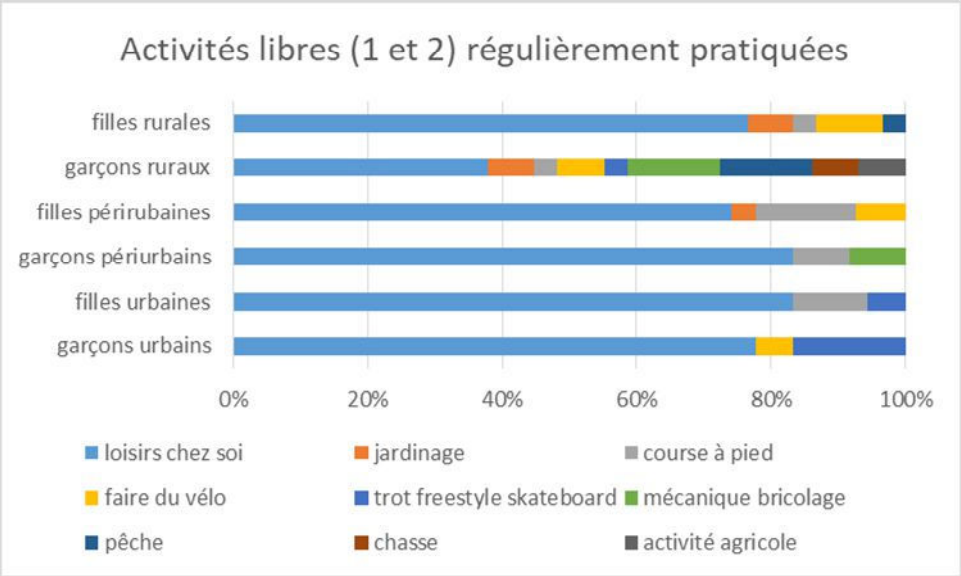




Annexe 14 : Activités libres (1 et 2) régulièrement pratiquées



Note de lecture : tableau en effectifs, 138 réponses traitées en effectifs



Note de lecture : 138 réponses traitées.

23 non réponses pour l'activité 1

26 non réponses pour l'activité 2

Annexe 15 : Mode de transport domicile-école

Groupe n°135 Collégiens

école_TRANSPORTS * sexe*type_aire

	voiture et bus		à pied		en vélo		en scooter		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
fille rurale	26	72,2%	7	19,4%	0	0,0%	3	8,3%	36	100,0%
fille périurbaine	37	78,7%	9	19,1%	1	2,1%	0	0,0%	47	100,0%
garçon rural	29	80,6%	4	11,1%	3	8,3%	0	0,0%	36	100,0%
garçon périurbain	28	68,3%	5	12,2%	7	17,1%	1	2,4%	41	100,0%
garçon urbain	14	58,3%	9	37,5%	1	4,2%	0	0,0%	24	100,0%
fille urbaine	22	55,0%	16	40,0%	1	2,5%	1	2,5%	40	100,0%
Total	156	69,6%	50	22,3%	13	5,8%	5	2,2%	224	

p = **0,1%** ; chi2 = **37,05** ; ddl = **15** (**TS**)

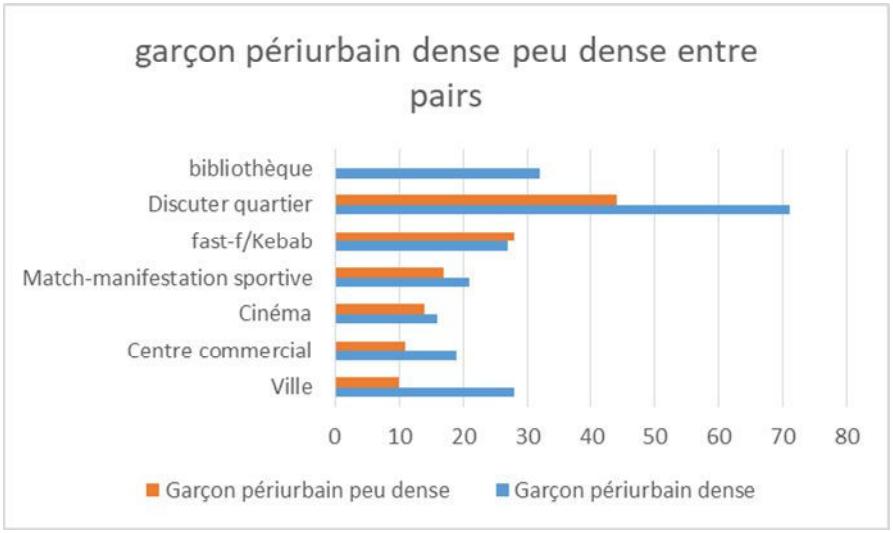
Groupe n°135

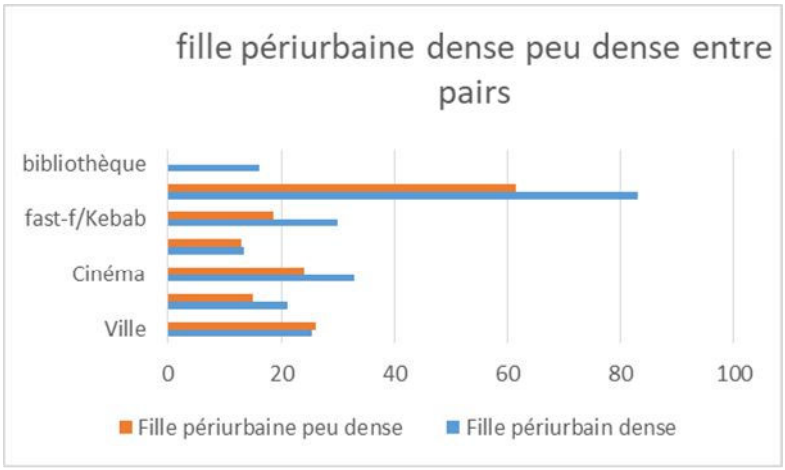
école_TRANSPORTS * sexe*type_aire

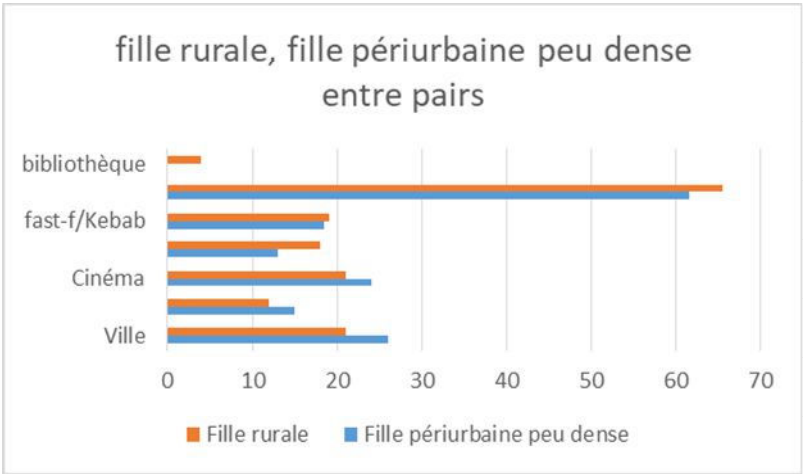
	voiture et bus		à pied		en vélo		en scooter		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
garçon urbain	14	58,3%	9	37,5%	1	4,2%	0	0,0%	24	100,0%
garçon périurbain dense	16	66,7%	5	20,8%	3	12,5%	0	0,0%	24	100,0%
garçon périurbain peu dense	12	70,6%	0	0,0%	4	23,5%	1	5,9%	17	100,0%
garçon rural	23	76,7%	4	13,3%	3	10,0%	0	0,0%	30	100,0%
garçon rural isolé	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%
fille urbaine	22	55,0%	16	40,0%	1	2,5%	1	2,5%	40	100,0%
fille périurbain dense	24	70,6%	9	26,5%	1	2,9%	0	0,0%	34	100,0%
fille périurbain peu dense	13	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	13	100,0%
fille rurale	25	73,5%	7	20,6%	0	0,0%	2	5,9%	34	100,0%
fille rural isolé	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%	2	100,0%
Total	156	69,6%	50	22,3%	13	5,8%	5	2,2%	224	

p = **<0,1%** ; chi2 = **65,53** ; ddl = **27** (**TS**)

Annexe 16 : Comparaison périurbain dense / périurbain peu dense







Annexe 17 : Activité dans la cour de récréation

Groupe n°268 collégiens

récréation * nom_établissement

	jouer au baby foot	faire une partie de basket	jouer au foot	m'asseoir sur un banc un muret	discuter avec les copains	discuter avec les copines	discuter avec des copains et des copines	je m'ennuie	je m'occupe avec mon téléphone portable	jouer au tennis de table	**Total**
Périers	**0,0%**	**0,0%**	**0,0%**	**22,0%**	**28,0%**	**18,0%**	**30,0%**	**2,0%**	**0,0%**	**0,0%**	**100,0%**
Pasteur à St Lô	**0,0%**	**4,7%**	**0,0%**	**29,7%**	**17,2%**	**17,2%**	**25,0%**	**6,3%**	**0,0%**	**0,0%**	**100,0%**
Hastings	**1,7%**	**8,3%**	**3,3%**	**25,0%**	**18,3%**	**21,7%**	**20,0%**	**0,0%**	**0,0%**	**1,7%**	**100,0%**
Blainville sur orne	**3,5%**	**3,5%**	**8,8%**	**28,1%**	**14,0%**	**12,3%**	**28,1%**	**1,8%**	**0,0%**	**0,0%**	**100,0%**
Trévières	**15,1%**	**0,0%**	**11,3%**	**15,1%**	**18,9%**	**17,0%**	**20,8%**	**1,9%**	**0,0%**	**0,0%**	**100,0%**
Lechanteur à Caen	**0,0%**	**11,1%**	**5,6%**	**38,9%**	**11,1%**	**22,2%**	**5,6%**	**0,0%**	**5,6%**	**0,0%**	**100,0%**
Letot	**1,7%**	**6,9%**	**8,6%**	**22,4%**	**17,2%**	**6,9%**	**29,3%**	**6,9%**	**0,0%**	**0,0%**	**100,0%**
Total	**3,3%**	**4,4%**	**5,3%**	**24,7%**	**18,3%**	**15,8%**	**24,4%**	**3,1%**	**0,3%**	**0,3%**	

p = **<0,1%** ; chi2 = **100,06** ; ddl = **54** (**TS**)

Annexe 18 : Comportement en classe selon le sexe et le lieu de résidence

Groupe n°333

fille_*aire*pcs * comportement

	F Dfav	F Moy	F TFF	Total
attentif	18,3%	23,3%	21,2%	21,4%
chahuteur	5,6%	5,0%	0,0%	4,1%
agité	5,6%	5,0%	3,8%	4,9%
en retrait	5,6%	9,2%	5,8%	7,4%
participatif	9,9%	13,3%	23,1%	14,4%
distrait	11,3%	7,5%	3,8%	7,8%
bavard	21,1%	19,2%	19,2%	19,8%
intéressé	12,7%	13,3%	19,2%	14,4%
occupé à autre chose	8,5%	3,3%	3,8%	4,9%
autre	1,4%	0,8%	0,0%	0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	

p = **67,0%** ; chi2 = **14,88** ; ddl = **18** (**NS**)

Groupe n°332

garçon*aire*pcs * comportement

	G Dfav	G Moy	G TFF	Total
attentif	6,5%	14,1%	12,5%	11,9%
chahuteur	15,2%	2,0%	2,5%	5,4%
agité	17,4%	11,1%	10,0%	12,4%
en retrait	6,5%	8,1%	2,5%	6,5%
participatif	10,9%	11,1%	20,0%	13,0%
distrait	17,4%	13,1%	5,0%	12,4%
bavard	10,9%	17,2%	20,0%	16,2%
intéressé	6,5%	16,2%	20,0%	14,6%
occupé à autre chose	8,7%	7,1%	7,5%	7,6%
autre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	

p = **8,7%** ; chi2 = **24,09** ; ddl = **16** (**PS**)

Groupe n°281

comportement * sexe

	attentif	chahuteur	agité	en retrait	participatif	distrait	bavard	intéressé	occupé à autre chose	autre	Total
fille	66,7%	50,0%	34,2%	55,2%	57,4%	42,9%	57,3%	54,0%	42,3%	100,0%	53,9%
garçon	33,3%	50,0%	65,8%	44,8%	42,6%	57,1%	42,7%	46,0%	57,7%	0,0%	46,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = **5,1%** ; chi2 = **16,86** ; ddl = **9** (**PS**)

Groupe n°334

comportement * sexe

	cptmt négatif		cptmt positif		autre		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
fille	116	48,9%	119	50,2%	2	0,8%	237	100,0%
garçon	120	60,0%	80	40,0%	0	0,0%	200	100,0%
Total	236	54,0%	199	45,5%	2	0,5%	437	

p = **3,6%** ; chi2 = **6,63** ; ddl = **2** (**S**)

Annexe 19 : Notation dans les matières sex-typées au collège

Groupe n°337

	fille		garçon		**sexe**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
moins de 5	**1**	**2,3%**	**1**	**2,4%**	**2**	**2,3%**
5 à 8	**3**	**6,8%**	**6**	**14,3%**	**9**	**10,5%**
8 à 10	**8**	**18,2%**	**6**	**14,3%**	**14**	**16,3%**
10 à 12	**10**	**22,7%**	**3**	**7,1%**	**13**	**15,1%**
12 à 14	**14**	**31,8%**	**17**	**40,5%**	**31**	**36,0%**
plus de 15	**8**	**18,2%**	**9**	**21,4%**	**17**	**19,8%**
moy maths	**44**	**100,0%**	**42**	**100,0%**	**86**	
moins de 5	**0**	**0,0%**	**3**	**7,0%**	**3**	**3,2%**
5 à 8	**4**	**8,0%**	**3**	**7,0%**	**7**	**7,5%**
8 à 10	**5**	**10,0%**	**10**	**23,3%**	**15**	**16,1%**
10 à 12	**17**	**34,0%**	**12**	**27,9%**	**29**	**31,2%**
12 à 14	**20**	**40,0%**	**11**	**25,6%**	**31**	**33,3%**
plus de 15	**4**	**8,0%**	**4**	**9,3%**	**8**	**8,6%**
moy français	**50**	**100,0%**	**43**	**100,0%**	**93**	
moins de 5	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**
5 à 8	**1**	**2,1%**	**0**	**0,0%**	**1**	**1,1%**
8 à 10	**5**	**10,4%**	**2**	**4,8%**	**7**	**7,8%**
10 à 12	**16**	**33,3%**	**7**	**16,7%**	**23**	**25,6%**
12 à 14	**18**	**37,5%**	**17**	**40,5%**	**35**	**38,9%**
plus de 15	**8**	**16,7%**	**16**	**38,1%**	**24**	**26,7%**
moy eps	**48**	**100,0%**	**42**	**100,0%**	**90**	

moy maths / sexe p = **37,3%** ; chi2 = **5,36** ; ddl = **5** (**NS**)
moy français / sexe p = **16,8%** ; chi2 = **7,80** ; ddl = **5** (**NS**)
moy eps / sexe p = **8,7%** ; chi2 = **8,14** ; ddl = **4** (**PS**)

Groupe n°338

sexe * moy_musique, moy_arts_pla

	fille		garçon		**sexe**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
moins de 5	**2**	**4,8%**	**2**	**6,7%**	**4**	**5,6%**
5 à 8	**1**	**2,4%**	**5**	**16,7%**	**6**	**8,3%**
8 à 10	**11**	**26,2%**	**8**	**26,7%**	**19**	**26,4%**
10 à 12	**14**	**33,3%**	**6**	**20,0%**	**20**	**27,8%**
12 à 14	**9**	**21,4%**	**6**	**20,0%**	**15**	**20,8%**
plus de 15	**5**	**11,9%**	**3**	**10,0%**	**8**	**11,1%**
moy musique	**42**	**100,0%**	**30**	**100,0%**	**72**	
moins de 5	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**
5 à 8	**1**	**2,1%**	**2**	**4,8%**	**3**	**3,4%**
8 à 10	**1**	**2,1%**	**6**	**14,3%**	**7**	**7,9%**
10 à 12	**8**	**17,0%**	**10**	**23,8%**	**18**	**20,2%**
12 à 14	**27**	**57,4%**	**16**	**38,1%**	**43**	**48,3%**
plus de 15	**10**	**21,3%**	**8**	**19,0%**	**18**	**20,2%**
moy arts pla	**47**	**100,0%**	**42**	**100,0%**	**89**	

moy musique / sexe p = **34,8%** ; chi2 = **5,60** ; ddl = **5** (**NS**)
moy arts pla / sexe p = **14,1%** ; chi2 = **6,90** ; ddl = **4** (**PS**)

Annexe 20 : Entretiens

N°	Sexe	Prénom	collège	Commune	Emploi des parents
1	F	Fleur	Letot	Nonant	Père agriculteur et maire Mère employée
2	F	Clara	Letot	Bayeux	Commerçants
3	F	Marie	Letot	Nonant	Père mécanicien Mère comptable
4	G	Timmy	Letot	Bayeux	Père aide-soignant Mère assistante maternelle
5	F	Christie	Letot	Bayeux	Père intérimaire Mère auxiliaire à domicile
6	G	Max	Letot	Monceaux-en-Bessin	Mère aide hospitalière Beau-père électricien
7	F	Léna	Letot	Arganchy	Mère charcutière à Leclerc
8	F	Johanne	Letot	Bayeux	Père aide-soignant et poète, Mère assistante dentaire
9	G	Gianni	Letot	Monceaux-en-Bessin	Père chef d'équipe chez Colas Mère ASH
10	G	Matthéo	Letot	Esquay-sur-seulles	Père commerçant Mère 2 emplois
11	G	Harry	Letot	Monceaux-en-Bessin	Mère comptable
12	G	Tony	Letot	Guéron	Famille d'accueil
13	G	Kévin	Périers	Saint-Martin-d'Aubigny	Père routier Mère employée Conseil Général
14	F	Chiara	Périers	Périers	Père pêcheur Mère ostréicultrice
15	F	Kelly	Périers	Saint-Patrice-de-Claids	Père ouvrier Mère ADMR
16	F	Lila	Périers	Feugères	Père paysagiste à son compte Mère agent d'entretien
17	G	Jules	Périers	St-Sébastien-de-raids	Mère secrétaire
18	F	Alexandra	Périers	Millières	Père répare machines Mère ouvrière
19	F	Mona	Périers	Millières	Mère au chômage
20	G	Elliot	Périers	Plessis-Lastelle	Père plombier électricien Mère AVS
21	G	Benjamin	Périers	Vaudrimesnil	Père agent de maintenance Mère secrétaire de direction
22	G	Théo	Périers	St-Sébastien-de-raids	Père couvreur Mère ouvrière
23	G	Jordan	Trévières	Colombières	Père intendant Mère arrêt maladie
24	G	Timéo	Trévières	Vierville/mer	Père éleveur chevaux Mère institutrice
25	F	Sonia	Trévières	Aignerville	Famille d'accueil

26	G	Colin	Trévières	Surrain	Père agent d'entretien Mère agent d'accueil
27	F	Louison	Trévières	Colombières	Retraités
28	F	Doriane	Trévières	Colombières (Gdcp-Maisy)	Père conducteur d'engins Mère chômage
29	F	Maëlle	Trévières	Bricqueville	Père palefrenier Mère au foyer
30	F	Albane	Trévières	Ste-Honorine-des-Pertes	Père musicien Mère directrice centre de vacances
31	G	Nino	Trévières	Colleville/mer	Père maçon à son compte Mère sa secrétaire
32	G	Jean	Trévières	St-Marcouf	Père en formation aide-soignant Mère vachère
33	F	Janis	Saint Lô	Baudre	Père comptable Mère retraitée
34	G	Edouard	Saint Lô	Saint Lô	Père mécanicien Mère traductrice arménien
35	G	Lucien	Saint Lô	Saint Lô	Père pépinière Mère institutrice
36	F	Léonie	Saint Lô	Saint Lô	Père ouvrier Mère ouvrière
37	F	Elisa	Saint Lô	Saint Lô	NR
38	G	Alban	Saint Lô	Saint Lô	Père garagiste Mère secrétaire
39	F	Margaux	Saint Lô	Baudre	Père ouvrier Mère assistante administrative
40	G	Noé	Saint Lô	Saint Lô	Père porteur de repas ADMR Mère éducatrice pers handicapée
41	F	Mathilde	Saint Lô	Saint Lô	Père agriculteur Mère infirmière
42	F	Lilou	Blainv/orne	Sallenelles	Père miroiterie Mère directrice de musée
43	F	Félicie	Blainv/orne	Bénouville	Père informaticien Mère sage-femme
44	F	Jasmine	Blainv/orne	Bénouville	Père maçon Mère infirmière
45	G	Victor	Blainv/orne	Ouistreham	Père facteur Mère secrétaire médicale
46	G	Baptiste	Blainv/orne	St-Léger-Dubosq	Mère agent d'entretien Beau-père ouvrier
47	G	Romain	Blainv/orne	Amfreville	Père artisan Mère secrétaire de direction
48	G	Noah	Blainv/orne	Hér et Blainv	Père technicien et prof escalade Mère serveuse et artiste

49	G	Steeve	Blainv/orne	Ouistreham	Père commerçant
50	F	Noreen	Blainv/orne	Blainville	Père vendeur Mère coiffeuse
51	F	Erine	Hastings	Cheux	Père cariste Mère secrétaire
52	F	Soline	Hastings	Cheux	Père guide Mère enseignante
53	F	Roxane	Hastings	Cheux	Père "syndicaliste" Mère Pétrole et Synthèse
54	G	Yazid	Hastings	Carpiquet	Père ouvrier Mère couturière
55	G	Lino	Hastings	Caen	Père banquier Mère chercheuse
56	G	Roméo	Hastings	St-Germain-la-blanche-herbe	Père dératiseur Mère ouvrière
57	G	Enzo	Hastings	Caen	Père ouvrier Mère institutrice
58	G	Idriss	Hastings	St-Germain-la-blanche-herbe	Père facteur Mère ATSEM
59	F	Alice	Hastings	Espins	Père ingénieur Mère expert-comptable
60	F	Aline	Lechanteur	Mathieu	Père enseignant Mère enseignante
61	F	Clélia	Lechanteur	Cambes-en-plaine	Père médecin Mère foyer
62	G	Adrian	Lechanteur	Cambes-en-plaine	Père ingénieur Mère pédiatre
63	G	Bradley	Lechanteur	Pierre-Heuzé	Père ouvrier Mère agent d'entretien
64	F	Justine	Lechanteur	Cambes et Blainville	Père MCF Mère enseignante
65	F	Line	Lechanteur	Pierre-Heuzé	Père électricien Mère responsable Comédie Caen
66	G	Marius	Lechanteur	Epron	Père conseiller financier Mère institutrice
67	F	Emeline	Lechanteur	Hér et Cormelles	Père MCF Mère paysagiste et chef d'équipe
68	G	Steven	Lechanteur	Pierre-Heuzé	Père enseignant Mère cuisinière
69	F	Mandy	Lechanteur	Cairon	Famille d'accueil
70	G	Romuald	Lechanteur	Pierre-Heuzé	Mère ATSEM

Annexe 21 : Questionnaire

Enquête «construction et appropriation des espaces de vie des collégiens »

Nous faisons une enquête sur les espaces de vie des collégiens pour comprendre leurs activités sportives et culturelles, leurs loisirs et leurs trajets quotidiens. Cela nous aiderait beaucoup que tu répondes à ce questionnaire anonyme. Et ensuite, si tu es intéressé(e), un entretien te sera proposé pour comprendre davantage des activités et des loisirs d'un(e) élève de quatrième de ton collège.

Je te remercie d'avance,
Emmanuelle Gilles

Consigne : Mets une croix dans la case correspondant à ta réponse ou dans plusieurs cases quand cela est précisé.

/

Les informations recueillies font l'objet d'un traitement informatique destiné à un doctorat de géographie au sein du laboratoire ESO UMR 6590 de l'Université de Caen. Conformément à la loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent, que vous pouvez exercer en vous adressant par courrier à Mme Florence RYX – Correspondante informatique et libertés, CNRS, 10 place de la Joliette, BP 21321, 13567 MARSEILLE Cedex 02, ou bien par mail à cil@cnrs.fr en mentionnant comme objet « ESO-CNRS ». Vous pouvez également pour motifs légitimes, vous opposer au traitement des données vous concernant.

En dehors du collège……

1) Depuis septembre, es-tu allé(e) au moins une fois…

	Non	Oui… Avec ton père ou ta mère	Avec tes frères ou sœurs	Avec tes copains	Avec une autre personne
a- Te balader en ville, y faire du shopping	☐	☐	☐	☐	☐
b- Te balader dans un centre commercial, y faire du shopping	☐	☐	☐	☐	☐
c- Cinéma	☐	☐	☐	☐	☐
d- Voir un match, une manifestation sportive	☐	☐	☐	☐	☐
e- Kebab, fast food (ex : Mac DO, KFC…)	☐	☐	☐	☐	☐
f- Discuter dans le quartier avec copains/copines	☐	☐	☐	☐	☐
g- Bibliothèque/ médiathèque	☐	☐	☐	☐	☐
h- Accrobranche	☐	☐	☐	☐	☐
i-Laser Game	☐	☐	☐	☐	☐

2) Fais-tu du sport ? (en dehors des heures obligatoires de cours)

- ☐ non (va à la question 4)
- ☐ 1 à 2 fois par mois
- ☐ 1 à 2 fois par semaine
- ☐ tous les jours ou presque

3) **Si tu fais du sport** (par exemple : football, vélo, course à pied…), **indique les sports que tu pratiques par ordre de préférence** (de celui que tu préfères le plus à celui que tu préfères le moins)

1. ……
2. ……
3. ……

4) **As-tu une activité artistique** (en dehors des heures obligatoires de cours) (par exemple : dessin, théâtre, musique, chant…)

- ☐ non (va à la question 6)
- ☐ 1 à 2 fois par mois
- ☐ 1 à 2 fois par semaine
- ☐ tous les jours ou presque

5) **Si tu as des activités artistiques, quelles sont-elles ? Indique les activités artistiques que tu pratiques par ordre de préférence** (de celui que tu préfères le plus à celui que tu préfères le moins)

1. ……
2. ……
3. ……

6) T'arrive-t-il d'avoir ces loisirs ?

☐ jardinage	☐ jeux de rôle	☐ Chasse, pêche
☐ bricolage mécanique	☐ jeux vidéo ou sur internet	☐ cuisine
☐ loisirs créatifs	☐ Jeux de société	

7) **Parmi les activités sportives, artistiques ou de loisirs que tu as indiquées, quelles sont les plus importantes pour toi ?** (Si tu n'en as aucune va à la question 10)

Tu peux écrire jusqu'à trois activités	Activité 1 : ……	Activité 1 : ……	Activité 1 : ……
8) Où les pratiques-tu ?			
Dans un club/association	☐	☐	☐
Chez toi	☐	☐	☐
Chez les copains	☐	☐	☐
Dans la rue	☐	☐	☐
Dans ton collège	☐	☐	☐
Chez un professeur	☐	☐	☐
Dans une école de musique	☐	☐	☐
9) Tu y vas….			☐
A pied	☐	☐	☐
En vélo	☐	☐	☐
En voiture	☐	☐	☐
En scooter	☐	☐	☐
En bus/tram	☐	☐	☐
Autre : ……	☐	☐	☐

10) Es-tu abonné(e) à une revue, un magazine, un journal ?

- ☐ Non
- ☐ Oui, lesquels : ……

11) En dehors des livres de classes, combien as-tu de livres à toi ?

☐ aucun	☐ De 1 à 5
☐ De 6 à 10	☐ De 11 à 50
☐ Plus de 50	

12) Parmi les appareils suivants, lesquels sont présents….

	Dans ta chambre	Dans une autre pièce de la maison
Ordinateur fixe	☐	☐
Ordinateur portable	☐	☐
Tablette numérique	☐	☐
Chaîne hifi	☐	☐
Console de jeux	☐	☐
Télévision	☐	☐

13) As-tu un téléphone portable à toi ?

☐ oui

☐ non

14) La semaine passée, tu as utilisé ton téléphone portable surtout pour (3 réponses maximum)

☐ envoyer des sms	☐ écouter de la musique
☐ appeler quelqu'un au téléphone	☐ te connecter sur internet
☐ prendre des photos, des vidéos	☐ jouer
	☐ autre (applications…)

Tes copains, tes copines……

15) Tes copains/copines sont plutôt : (plusieurs réponses possibles)

☐ Dans ta classe

☐ Dans d'autres classes ou d'autres collèges

☐ Dans ton quartier, ta rue

☐ Des copains de loisirs

☐ De la famille (cousins, cousines…)

☐ Des enfants d'amis de tes parents

☐ Autres : ……

16) Depuis un mois as-tu invité des copains/copines chez toi ?

☐ Non

☐ 1 fois

☐ 2 à 3 fois

☐ Plus de 3 fois

17) Tu retrouves tes copains/copines le mercredi après-midi ou le samedi :

☐ Non

☐ moins d'1 fois par mois

☐ 1 à 2 fois par mois

☐ Toutes les semaines

Toi, ton collège, ta classe …

18) Est-ce que tu aimes l'école ?

☐ Pas du tout

☐ Plutôt non

☐ Plutôt oui

☐ Beaucoup

19) Tu te rends au collège….

A pied	☐
En vélo	☐
En voiture	☐
En scooter	☐
En bus/tram	☐
Autre : ……	☐

20) Parmi les comportements en classe ci-dessous, coche ceux qui te correspondent le plus d'après toi (3 réponses maximum)

☐	Attentif	☐	Distrait
☐	Chahuteur	☐	Bavard
☐	Agité	☐	Intéressé
☐	En retrait	☐	Occupé à autre chose
☐	Participatif	☐	Autre :……

21) Que fais-tu le temps de la récréation ?

(3 réponses maximum)

- ☐ Jouer au babyfoot
- ☐ Faire une partie de basket
- ☐ Jouer au foot
- ☐ M'assoir sur un banc, un muret…
- ☐ Discuter avec les copains
- ☐ Discuter avec les copines
- ☐ Discuter avec des copains et des copines
- ☐ Je m'ennuie
- ☐ Je m'occupe avec mon téléphone portable

22) Où voudrais-tu aller après la 3ème ?

- ☐ Lycée général
- ☐ Apprentissage
- ☐ Lycée professionnel

23) Où aimerais-tu exercer ton futur métier plus tard ?

- ☐ A la campagne
- ☐ Dans une ville moyenne (Saint Lô, Argentan, Bayeux, Avranches…)
- ☐ Dans une grande ville (Caen, Paris…)
- ☐ Dans la région où tu habites maintenant
- ☐ Dans une autre région de France
- ☐ Dans un autre pays

Tes voyages, tes vacances…

24) Depuis 2 ans, es-tu parti(e) en vacances :

	Non	Oui	Où ? Ville, département pays	Avec qui ? Avec tes parents	En colonie, centre de loisirs	Dans la famille	Autre
L'été (juillet-août)	☐	☐	.....	☐	☐	☐	☐
A la Toussaint, Noël	☐	☐	.....	☐	☐	☐	☐
L'hiver (vacances de février, de Pâques)	☐	☐	.....	☐	☐	☐	☐
Pendant les week-ends	☐	☐	.....	☐	☐	☐	☐

Et pour finir, quelques renseignements sur toi et ta famille…

25) Tu es :

- ☐ Une fille
- ☐ Un garçon

26) Ta date de naissance:

.....

27) Combien de frères et de sœurs as-tu :

.....

28) Es-tu l'aîné(e) ou le 2e, 3e, 4e…. ?

.....

29) Dans quelle ville/ dans quel village habites-tu ?

.....

30) Quelle est la profession de ton père :

.....

31) Quelle est la profession de ta mère :

.....

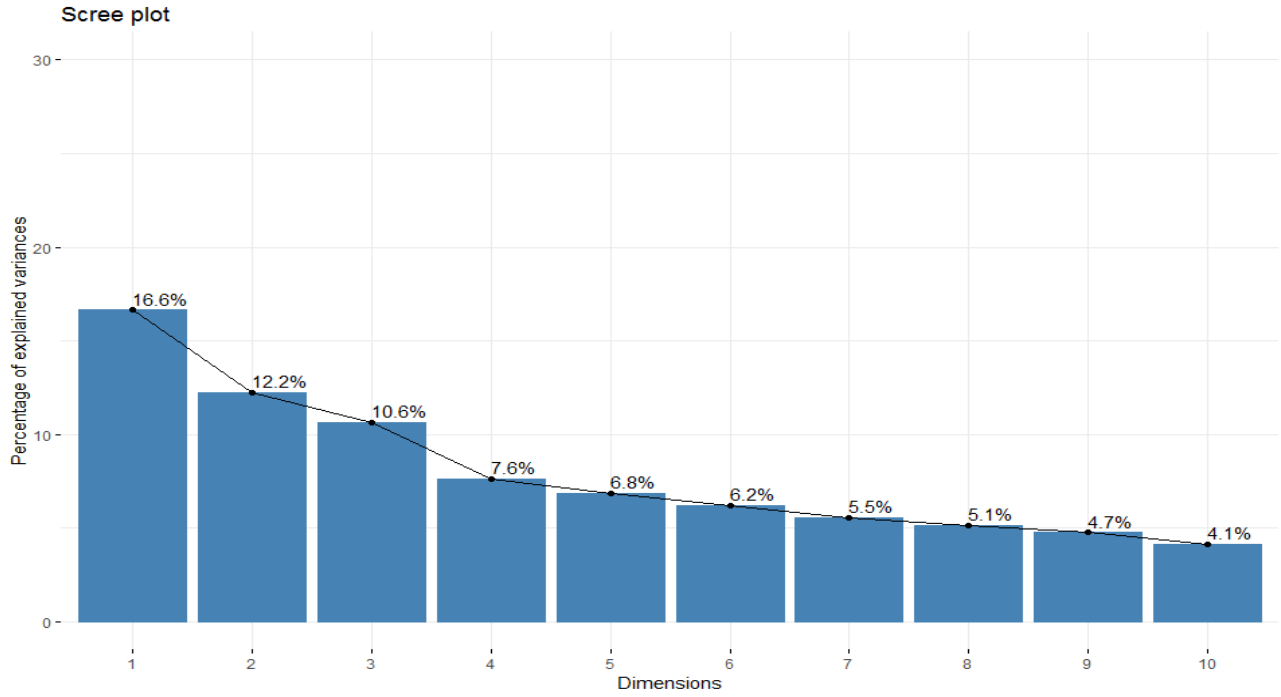
Merci d'avoir répondu au questionnaire !

Annexe 22 : ACM

Variances ou valeurs propres retenues par les différents axes

```
res.mca$eig ## Variances ou valeurs propres
        eigenvalue percentage of variance cumulative percentage of variance
dim 1  4.366792e-01           1.663540e+01                           16.63540
dim 2  3.204884e-01           1.220908e+01                           28.84448
dim 3  2.795505e-01           1.064954e+01                           39.49402
dim 4  2.001226e-01           7.623718e+00                           47.11774
dim 5  1.797669e-01           6.848261e+00                           53.96600
dim 6  1.629002e-01           6.205722e+00                           60.17172
dim 7  1.452771e-01           5.534365e+00                           65.70609
dim 8  1.340530e-01           5.106782e+00                           70.81287
```

Graphique 1 : Variances ou valeurs propres retenues par les différents axes



Coordonnées des variables

```
> var$coord ## Coordonnées des variables
                                Dim 1       Dim 2       Dim 3       Dim 4
fille                       0.159078948  0.33252530 -0.726843916 -0.14586276
garçon                     -0.206464167 -0.43157539  0.943350615  0.18931125
Périurbain                 -0.647696292 -0.69415408 -0.297340757 -0.13049763
rural                       1.448256930 -0.05660139 -0.009156566  0.23040448
urbain                     -0.532468436  1.48852410  0.618295548 -0.02870258
fille périurbain           -0.723151040 -0.32733835 -1.161363893 -0.12773261
fille rurale                1.588802042  0.14441997 -0.688734015  0.47806999
fille urbaine              -0.367583121  1.84411245 -0.009983930 -1.06341642
garçon périurbain          -0.569223354 -1.07564244  0.601243305 -0.13337325
garçon rural                1.179943537 -0.44036945  1.288218564 -0.24241149
garçon urbain              -0.742322473  1.03595712  1.417923975  1.28820596
défav                       0.748397246  0.42582932  0.078004792  0.25273296
Fav/Tfav                   -0.759786017  0.25721695 -0.096952043  1.03423191
moyenne                    -0.008134701 -0.30705239  0.006941693 -0.56889219
```

```
Blainville sur orne                                -0.642942626 -1.05068355 -0.769251079 -0.46070357
Hastings                                           -0.717607690 -0.17191935  0.164499396  0.60076189
Lechanteur à Caen                                  -1.015114172  0.80001813 -0.286527913  1.71220868
Letot                                               0.149098588 -0.15396197  0.797781813 -0.56201013
Pasteur à St Lô                                    -0.497633626  1.35080031 -0.024706161 -1.06354893
Périers/Trévières                                   1.534232293 -0.03650651 -0.140472454  0.30998619
dans la région où tu habites maintenant             0.255058156 -0.29417674  0.137016591  0.15547155
dans une autre région de France ou un autre pays -0.054765340 -0.70752610 -0.337956194  0.55079154
dans une grande ville                              -0.576640574  0.18203237 -0.088443824  0.04769290
Ville moyenne/Campagne                              0.469711652  0.18888830  0.169618222 -0.29739651
apprentissage                                       1.133995544 -0.21920123 -0.203811211  0.12862017
lycée général                                      -0.395046471  0.09477030 -0.220427428  0.20515812
lycée professionnel                                 0.088320672 -0.06346017  0.718526087 -0.61989459
Non                                                 0.097081592 -0.36453869  0.422750052 -0.06046276
Oui                                                -0.072028278  0.27046419 -0.313653265  0.04485947
```

```
var$contrib ## Contributions des variables
```

	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
fille	4.091467e-01	2.43586479	1.334253e+01	0.75060043
garçon	5.310202e-01	3.16144154	1.731690e+01	0.97418354
Périurbain	5.670701e+00	8.87474528	1.866831e+00	0.50230270
rural	1.778955e+01	0.03702356	1.110814e-03	0.98247595
urbain	1.878674e+00	20.00440833	3.956929e+00	0.01191165
fille périurbain	3.603754e+00	1.00609984	1.451897e+01	0.24533924
fille rurale	1.405020e+01	0.15817862	4.124282e+00	2.77582679
fille urbaine	5.013753e-01	17.19399487	5.777728e-04	9.15640217
garçon périurbain	2.146986e+00	10.44599534	3.741679e+00	0.25719799
garçon rural	4.059186e+00	0.77037292	7.557841e+00	0.37384294
garçon urbain	1.606577e+00	4.26334231	9.156396e+00	10.55731280
défav	3.859770e+00	1.70262274	6.550009e-02	0.96047756
Fav/Tfav	3.825132e+00	0.59732834	9.729262e-02	15.46557165
moyenne	9.997279e-04	1.94076864	1.137186e-03	10.66902908
Blainville sur orne	1.862589e+00	6.77745658	4.164963e+00	2.08680650
Hastings	3.275738e+00	0.25617380	2.688845e-01	5.00963504
Lechanteur à Caen	1.911840e+00	1.61797444	2.379348e-01	11.86865553
Letot	1.119501e-01	0.16265016	5.006657e+00	3.47081918
Pasteur à St Lô	9.845425e-01	9.88433646	3.790773e-03	9.81287586
Périers/Trévières	1.622106e+01	0.01251377	2.124133e-01	1.44493447
dans la région où tu habites maintenant	2.069109e-01	0.37503506	9.327248e-02	0.16775413
dans une autre région de France ou un autre pays	1.271907e-02	2.89253668	7.566008e-01	2.80727267
dans une grande ville	3.349020e+00	0.45473126	1.230678e-01	0.04998977
Ville moyenne/Campagne	2.456042e+00	0.54116954	5.002882e-01	2.14838008
apprentissage	6.816736e+00	0.34704830	3.439633e-01	0.19135432
lycée général	2.605918e+00	0.20434264	1.267354e+00	1.53358572
lycée professionnel	5.168785e-02	0.03635938	5.343811e+00	5.55604565
Non	1.149094e-01	2.20759314	3.403699e+00	0.09725767
Oui	8.525533e-02	1.63789168	2.525325e+00	0.07215892

Nous allons retenir pour chaque axe toutes les modalités de réponses qui ont une contribution supérieure ou égale à 3,4% (100/29).

29 par ce que nous avons au total 29 modalités de réponses.

Axe 1 : Les variables à retenir

- Rural
- fille rural
- Périers/Trévières
- Apprentisssage
- Périurbain
- Fav/Tfav
- Fille périurbain
- Hastings

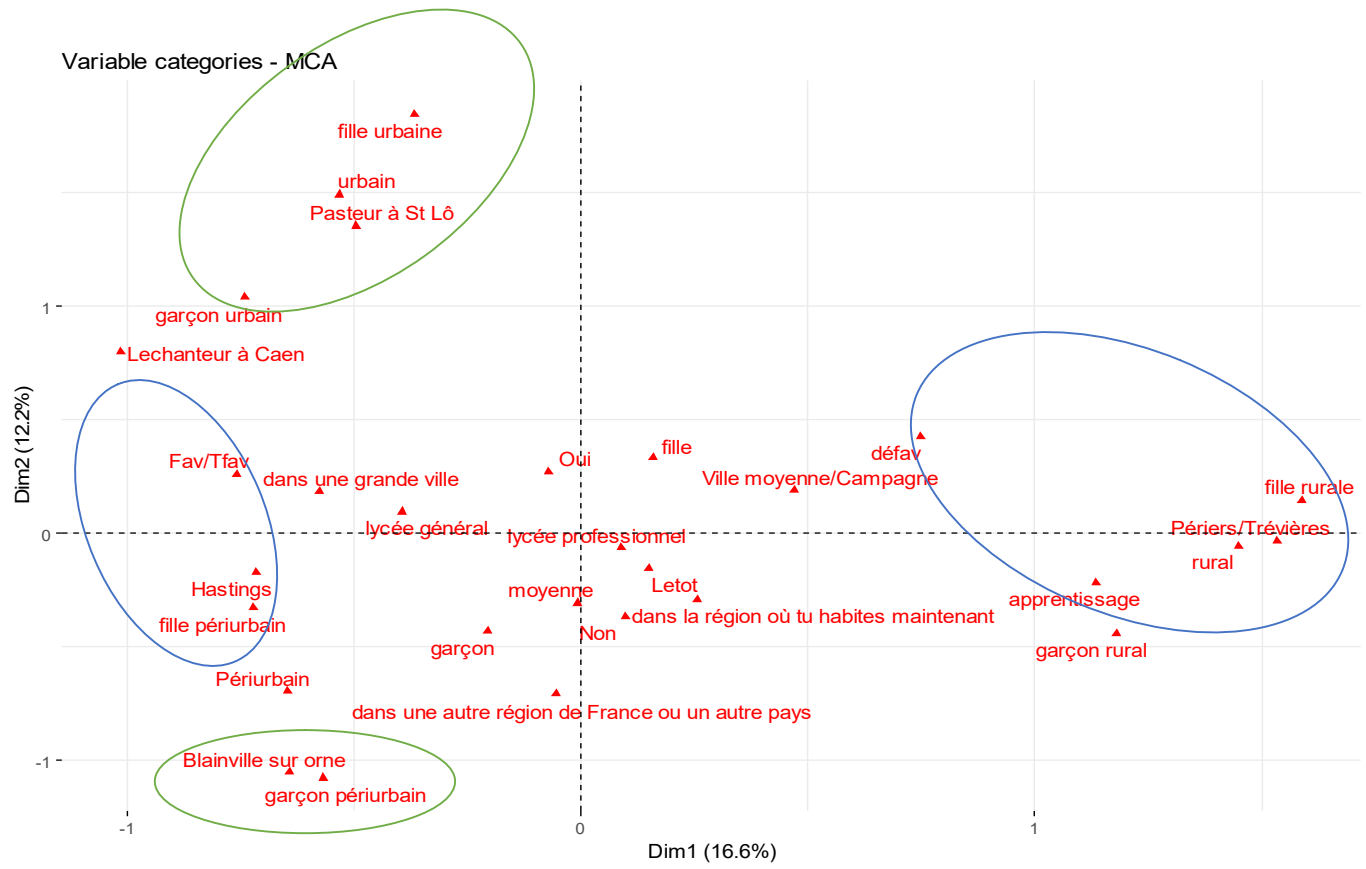
Axe 2 : Les variables à retenir

- Urbain
- Fille urbaine
- Pasteur à St Lô
- Garçon périurbain
- Périurbain
- Blainville sur orne

Axe 3 : Les variables à retenir

- garçon
- garçon urbain
- lycée professionnel
- letot
- urbain
- fille périurbaine
- Blainville sur orne

Graphique 2 : Les variables (Axe 1 et Axe 2)

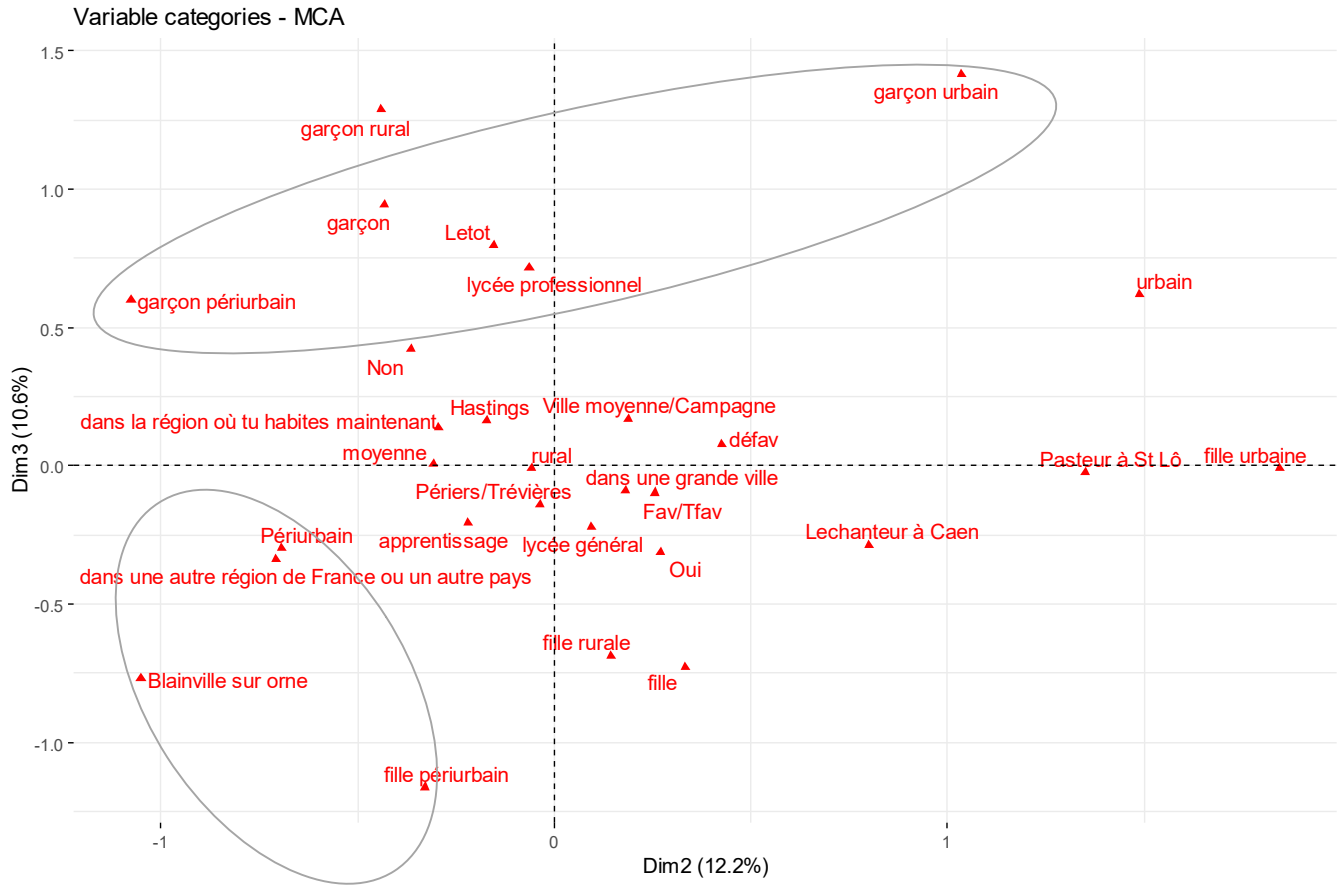


Axe 1 : met en opposition les élèves du rural dans un établissement à Périers où à Trévières qui souhaiteraient faire de l'apprentissage après la 3ème et qui ont une mère défavorisée aux élèves filles habitant en périurbain et ayant une mère favorisée ou défavorisée.

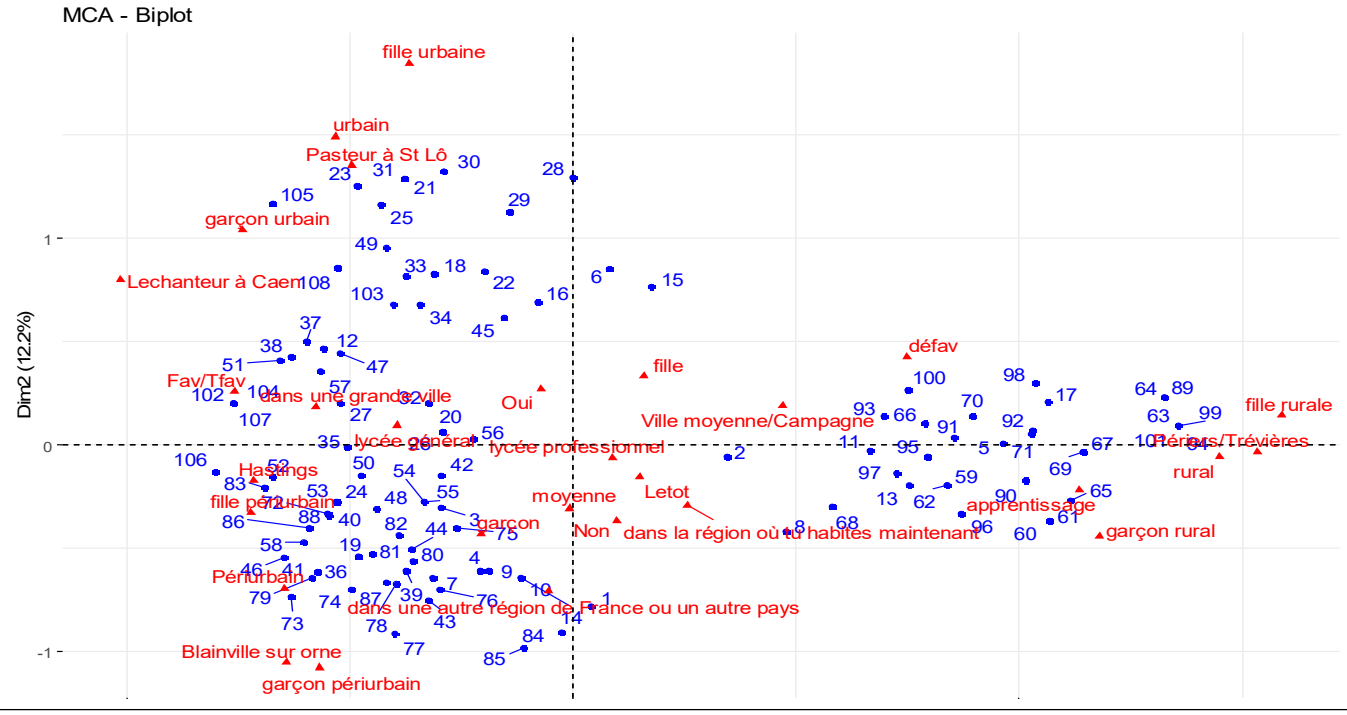
Axe 2 : met en opposition les élèves habitant dans une zone urbaine dans l'établissement Pasteur à St Lô aux élèves garçons habitant dans une zone périurbaine dans un établissement à Blainville-sur-orne

Axe 3 : met en opposition les élèves garçons habitant dans une zone urbaine et périurbaine qui souhaiteraient poursuivre dans un lycée professionnel après la 3ème et dans un établissement à Letot aux élèves filles habitants dans une zone périurbaine dans établissement à Blainville-sur-orne.

Graphique 3 : Les variables (Axe 2 et 3)



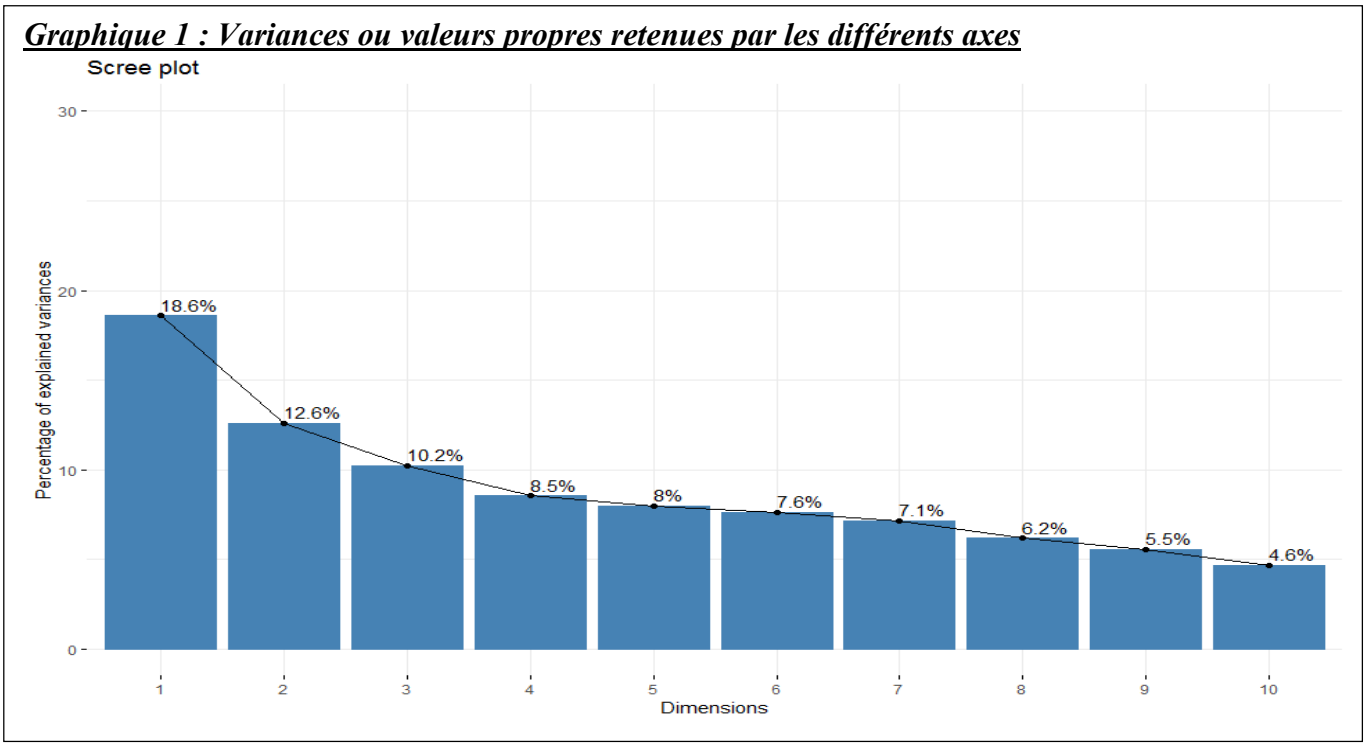
Graphique 4 : les variables et les individus (Axe 1 et 2)



Variances ou valeurs propres retenues par les différents axes

```
res.mca$eig ## Variances ou valeurs propres
       eigenvalue percentage of variance cumulative percentage of variance
dim 1  0.52049248             18.5890172                            18.58902
dim 2  0.35169135             12.5604054                            31.14942
dim 3  0.28575520             10.2055429                            41.35497
dim 4  0.23892553              8.5330545                            49.88802
dim 5  0.22263213              7.9511474                            57.83917
dim 6  0.21277314              7.5990407                            65.43821
dim 7  0.19974819              7.1338638                            72.57207
dim 8  0.17261242              6.1647294                            78.73680
```

Graphique 1 : Variances ou valeurs propres retenues par les différents axes



Coordonnées des variables

```
round(var$coord[,],2) ## Coordonnées des variables
                                                Dim 1 Dim 2 Dim 3 Dim 4 Dim 5
Périurbain                                      -0.60 -0.62 -0.09 -0.03 -0.10
rural                                            1.36  0.02  0.35  0.11 -0.17
urbain                                          -0.50  1.24 -0.28 -0.07  0.41
défav                                            0.79  0.56  0.37  0.29  0.28
Fav/Tfav                                        -0.90  0.21  1.06 -0.39  0.35
moyenne                                          0.04 -0.35 -0.63  0.04 -0.28
Blainville sur orne                             -0.56 -1.60 -0.39  0.48 -0.39
Hastings                                        -0.73 -0.03  0.46 -0.92  0.15
Lechanteur à Caen                               -1.25  1.04  1.78  2.24 -0.08
Letot                                            0.26  0.00 -0.59  0.07  1.64
Pasteur à St Lô                                 -0.44  1.33 -1.15 -0.48 -0.81
Périers/Trévières                                1.45  0.02  0.45  0.16 -0.60
dans la région où tu habites maintenant          0.36 -0.67 -0.21  0.07  0.46
dans une autre région de France ou un autre pays -0.07 -1.12  0.68 -0.47  0.68
dans une grande ville                           -0.66  0.22  0.03  0.80 -0.31
Ville moyenne/Campagne                           0.52  0.42 -0.23 -0.57 -0.11
```

```
apprentissage                                1.22 -0.38  0.43 -0.08  0.06
lycée général                               -0.46  0.08  0.18 -0.26 -0.29
lycée professionnel                          0.19  0.09 -0.80  0.71  0.69
> var$contrib ## Contributions des variables
```

	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4	Dim 5
Périurbain	6.62990048	10.316336493	0.24753498	0.04497642	0.38655881
rural	20.91665727	0.007540313	2.60695948	0.29525642	0.76431355
urbain	2.23998991	20.153598885	1.24569536	0.09725224	3.52358526
défav	5.74971757	4.313972940	2.34549212	1.66340251	1.66813471
Fav/Tfav	7.20957471	0.590063166	18.13101349	2.96859246	2.57256300
moyenne	0.02520452	3.653825870	14.85571550	0.07289929	3.74236986
Blainville sur orne	1.92455864	22.815968949	1.65968173	2.98004202	2.18111326
Hastings	4.54462059	0.009948444	3.25675187	15.76927203	0.47628125
Lechanteur à Caen	3.89816008	3.994820016	14.38647517	27.29889344	0.03689553
Letot	0.44498211	0.000129374	4.31786091	0.07344576	42.72623485
Pasteur à St Lô	1.03762914	14.050377038	12.85225570	2.69105144	8.17949865
Périers/Trévières	19.34125014	0.004137993	3.38244707	0.52227041	7.75418805
dans la région où tu habites maintenant	0.53876766	2.875619170	0.34526176	0.05013479	2.15539123
dans une autre région de France ou un autre pays	0.02554571	10.497582404	4.83243197	2.70172169	6.08080198
dans une grande ville	5.87506165	0.946104630	0.02052525	18.97561135	3.01813595
Ville moyenne/Campagne	4.04753790	3.924329008	1.39004337	10.55374951	0.42806728
apprentissage	10.51638207	1.503075097	2.40292838	0.10132037	0.06679374
lycée général	4.72987163	0.228480832	1.33744590	3.24721817	4.47086638
lycée professionnel	0.30458822	0.114089378	10.38348000	9.89288969	9.76820668

Nous allons retenir pour chaque axe toutes les modalités de réponses qui ont une contribution supérieure ou égale à 5,3% (100/19).

19 par ce que nous avons au total 19 modalités de réponses.

Axe 1 : Les variables à retenir

- rural
- Périers/Trevières
- Apprentissage
- Défav
- Fav/Tfav
- Périurbain
- Dans une grande ville

Axe 2 : Les variables à retenir

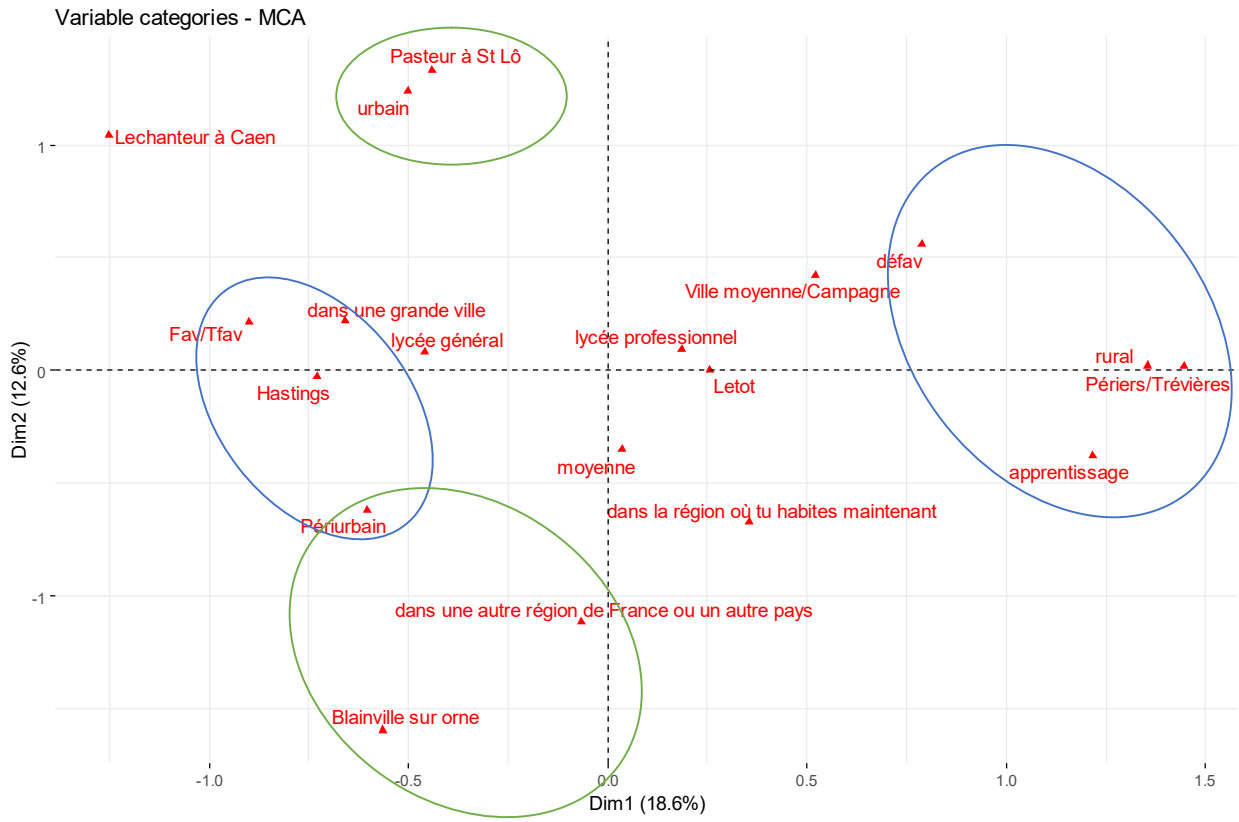
- urbain
- Pasteur à St Lô
- Blainville sur orne
- dans une autre région de France ou un autre pays
- périurbain

Axe 3 : Les variables à retenir

- Fav/Tfav

- Lechanteur à Caen
- moyenne
- Pasteur à St Lô
- Lycée professionnel

Graphique 2 : Les variables (Axe 1 et Axe 2)

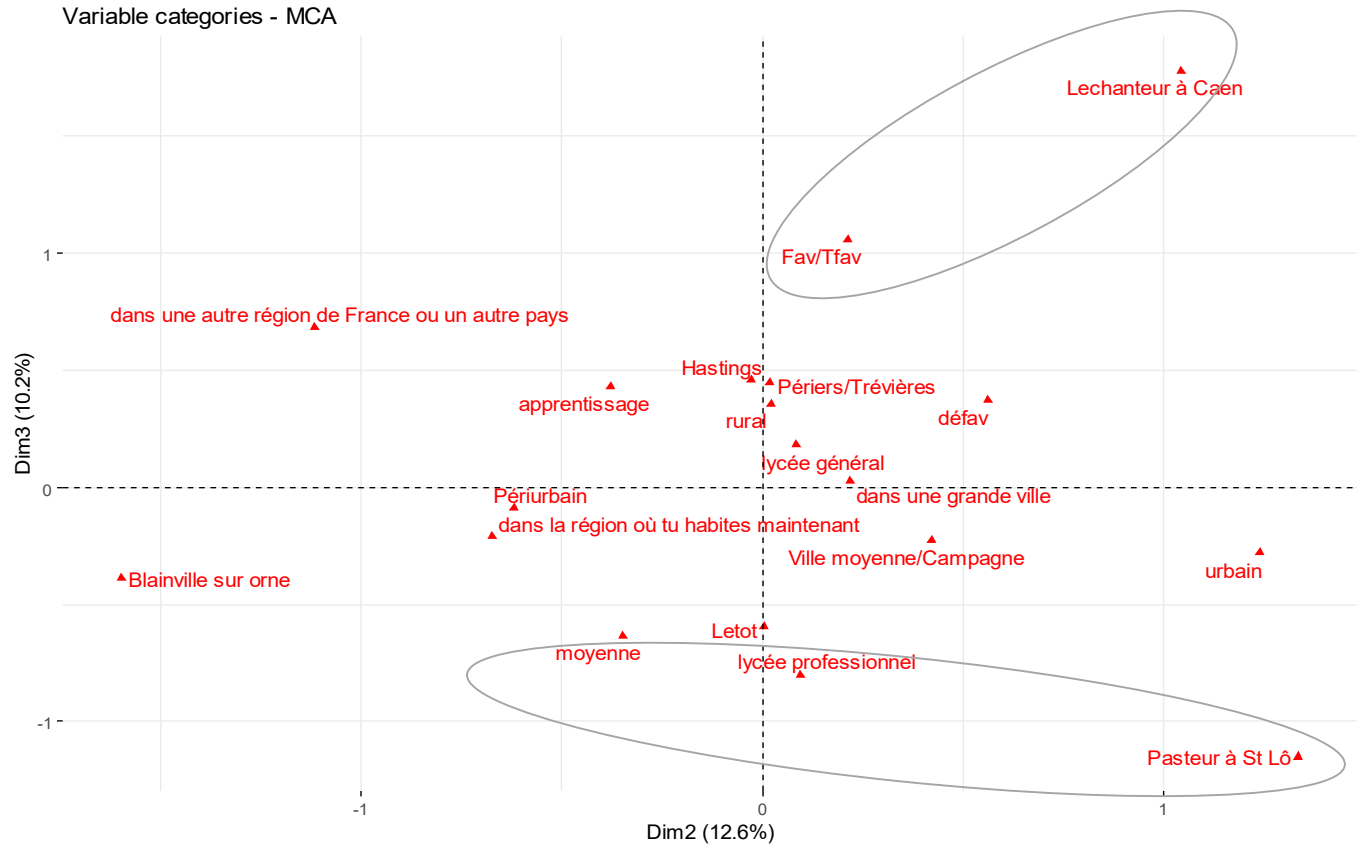


Axe 1 : Met en opposition les élèves du rural dans un établissement à Périers où à Trévières qui souhaiteraient faire de l'apprentissage après la 3ème et qui ont une mère défavorisée aux élèves habitant dans une zone périurbaine qui souhaiteraient exercer leur futur métier dans une grande ville et qui ont une mère favorisée ou très favorisée.

Axe 2 : Met en opposition les élèves habitant dans une zone urbaine dans l'établissement Pasteur à St Lô aux élèves habitant dans une zone périurbaine dans un établissement à Blainville-sur-orne et qui souhaiteraient exercer leur futur métier dans une autre région de France ou un autre pays.

Axe 3 : met en opposition les élèves de l'établissement Lechanteur à Caen qui ont une mère favorisée ou très favorisée aux élèves qui ont une mère avec une catégorie sociale moyenne étudiant dans l'établissement Pasteur à St Lô et qui souhaiteraient poursuivre les études dans un lycée professionnel après la 3ème.

Graphique 3 : Les variables (Axe 2 et 3)



Graphique 4 : les variables et les individus (Axe 1 et 2)

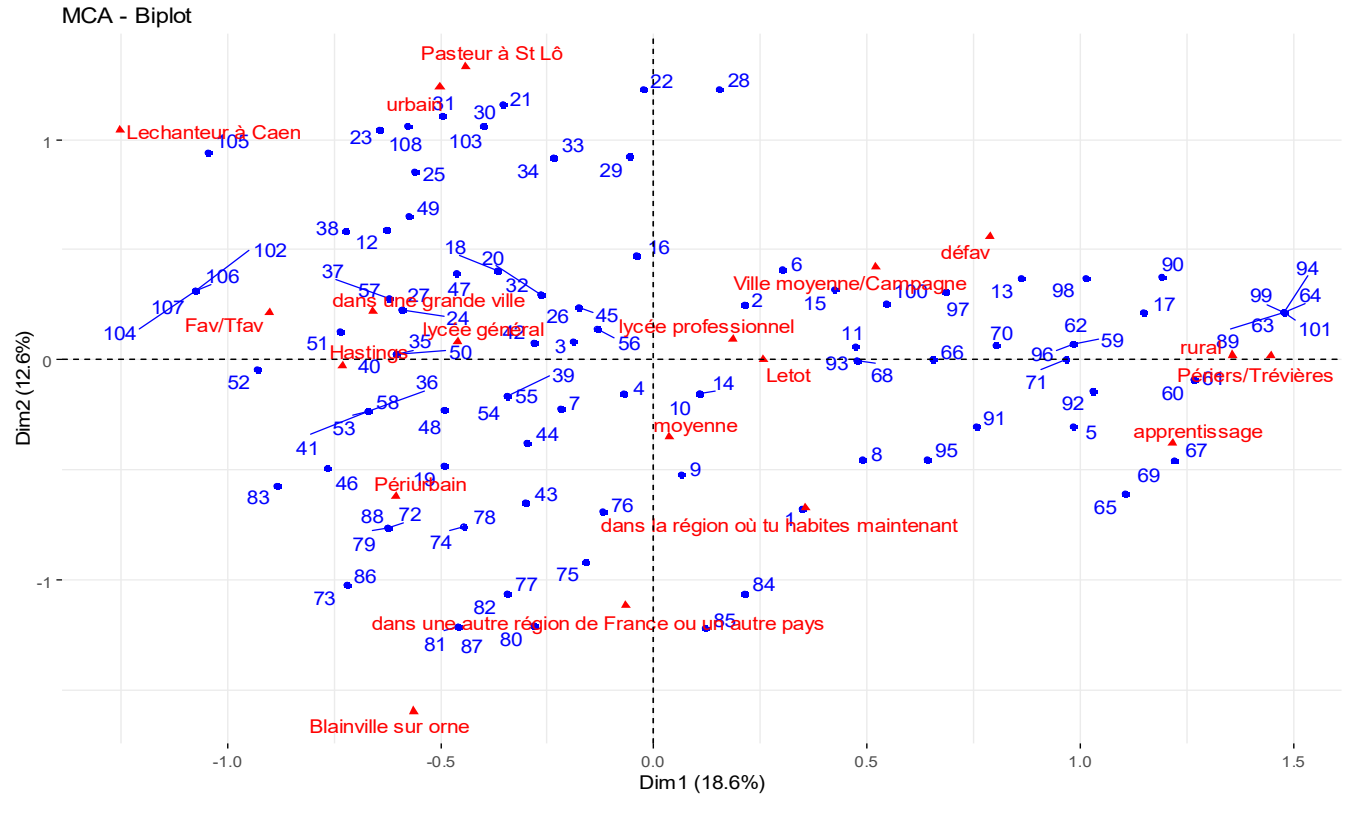


Table des annexes

Annexe	Titre	Page
Annexe 1	Guide d'entretien auprès des collégien.ne.s de 4ème	p.377
Annexe 2	Nombre d'entretiens réalisés par établissement	p.378
Annexe 3	Entretiens réalisés avec les acteurs et les élèves	p.379
Annexe 4	Définition des géographies féministes selon Geraldine Pratt	p.380
Annexe 5	Catégorie sociale des parents de 4ème (par collège)	p.381
Annexe 6	Le genre distribue les métiers hommes/femmes	p.381
Annexe 7	Répartition femmes-hommes dans les catégories socio-professionnelles	p.382
Annexe 8	Comparaison des indicateurs socio-économiques des cantons avec la moyenne régionale (Basse-Normandie) et la moyenne nationale	p.383
Annexe 9	Comparateur de territoire - aires urbaines (AU), commune (COM), région, France © Insee	p.384
Annexe 10	Pratiques sportives des collégien.ne.s	p.385
Annexe 11	Avoir au moins deux activités sportives encadrées	p.386
Annexe 12	Avoir un téléphone portable en 4ème	p.387
Annexe 13	Mode de transport pour se rendre à l'activité encadrée 1	p.388
Annexe 14	Activités libres (1 et 2) régulièrement pratiquées	p.389
Annexe 15	Mode de transport domicile-école	p.390
Annexe 16	Comparaison périurbain dense / périurbain peu dense	p.391
Annexe 17	Activité dans la cour de récréation	p.392
Annexe 18	Comportement en classe selon le sexe et le lieu de résidence	p.393
Annexe 19	Notation dans les matières sex-typées au collège	p.394

Annexe 20	Entretiens	p.395
Annexe 21	Questionnaire	p.398
Annexe 22	ACM	p.402

Table des figures

Figure 1	Cadres spatiaux de la vie quotidienne des adolescent.e.s en classe de 4ème dans les départements de la Manche et du Calvados	p.61
Figure 2	Une répartition sexuée de la cour de récréation	p.110
Figure 3	Champ d'analyse de l'enquête quantitative	p.123
Figure 4	Terrains de recherche, les élèves dans les établissements scolaires	p.125
Figure 5	Carte de localisation des établissements scolaires enquêtés par rapport au zonage des aires urbaines	p.125
Figure 6	Situation d'enquête quantitative en classe de 4ème au collège de Trévières (21/06/2016)	p.128
Figure 7	Nombre d'entretiens réalisés par établissement	p.138
Figure 8	Entretiens réalisés avec les acteurs et les élèves (du 25/11/2015 au 10/11/2016)	p.139
Figure 9	Un espace vécu et perçu représenté à l' « échelle » des adolescent.e.s sous forme de bulles proxémiques	p.143
Figure 10	Une spatialisation des expériences de l'espace vécu et perçu à l'échelle d'un territoire de vie à l'adolescence	p.145
Figure 11	Tableau statistique de répartition géographique des élèves du questionnaire (aire de résidence des élèves)	p.153
Figure 12	Catégorie sociale des pères et des mères dans les 157 questionnaires	p.154
Figure 13	Catégorie socio-professionnelle des parents des collégien.ne.s (enquête quantitative)	p.155
Figure 14	Comparaison des PCS de l'enquête quantitative avec les données nationales	p.158
Figure 15	Catégories professionnelles segmentées selon le sexe des parents	p.158
Figure 16	Catégories sociales des parents selon l'aire géographique de résidence	p.160
Figure 17	Répartition des cadres et des professions intellectuelles supérieures selon leur commune de résidence	p.161
Figure 18	Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents, pères et mères, par collège (enquête quantitative)	p.162
Figure 19	Tableau de répartition des élèves selon les cantons et les cantons	p.164
Figure 20	Répartition des collèges selon la densité de la population et des limites cantonales	p.165
Figure 21	Bassin de vie des collèges (correspondance collège de secteur/canton)	p.167
Figure 22	Répartition des secteurs d'activité dans l'ensemble des emplois par canton	p.168
Figure 23	Revenus fiscaux médians des ménages par canton par an	p.169
Figure 24	Répartition des collèges à partir de la carte des zones à risque d'échec scolaire	p.170
Figure 25	Indicateurs socio-économiques des cantons de Trévières et de Périers	p.174
Figure 26	Part des moins de 18 ans issus des catégories sociales défavorisées	p.176
Figure 27	Les collèges Lechanteur et Hastings, une sectorisation scolaire caractérisée par des indicateurs sociaux favorables	p.179
Figure 28	Part des 45-54 sans diplôme par canton	p.181
Figure 29	Indicateurs socio-économiques des cantons de Saint Lô et de Bayeux	p.183
Figure 30	L'importance du « être-ensemble » dans la cour de récréation	p.193

Figure 31	Pratiques sociales dans la cour de récréation selon le sexe	p.194
Figure 32	Cartographie des lieux selon Idriss et Roméo, collège Hastings, Caen	p.195
Figure 33	Une appropriation masculine des tables de ping-pong	p.196
Figure 34	Des lieux selon Érine, collège Hastings, Caen	p.197
Figure 35	Cartographie des lieux selon Timmy, collège Letot, Bayeux	p.201
Figure 36	Vers un partage égalitaire de l'espace ? Imposer des pratiques spaciales	p.203
Figure 37	Photographie de la cours de récréation	p.204
Figure 38	Cartographie des lieux selon Kelly, collège Le Fairage, Périers	p.205
Figure 39	Cartographie des lieux selon Alexandra et Mona, collège Le Fairage, Périers	p.206
Figure 40	Cartographie des lieux selon une assistante d'éducation, collège Pasteur, Saint Lô	p.209
Figure 41	Cartographie des lieux selon une assistante d'éducation, collège Pasteur, Saint Lô	p.214
Figure 42	Le restaurant scolaire, une spatialisation des rapports sociaux de sexe	p.217
Figure 43	Les notes, marqueur des performances scolaires sexuées	p.228
Figure 44	À la question « aimes-tu l'école ? »	p.229
Figure 45	Les filles préfèrent l'école aux garçons	p.230
Figure 46	Le contexte géographique de résidence, facteur influençant l'orientation scolaire	p.231
Figure 47	Le contexte géographique de résidence et le genre, facteur influençant l'orientation scolaire ?	p.231
Figure 48	L'établissement scolaire, facteur influençant l'orientation scolaire	p.233
Figure 49	ACM-Graphique 1	p.234
Figure 50	ACM-Graphique 2	p.236
Figure 51	ACM-Graphique 3	p.237
Figure 52	ACM-Graphique 4	p.238
Figure 53	Mode de transport pour se rendre à l'école	p.244
Figure 54	Mode de transport selon la catégorie spatiale de résidence	p.244
Figure 55	Mode de transport pour se rendre au collège (espace périurbain dense/peu dense, espace rural/commune isolée hors influence des pôles)	p.245
Figure 56	Mode de transport selon les établissements scolaires	p.247
Figure 57	Mode de transport pour se rendre au collège selon le sexe	p.253
Figure 58	Devant l'entrée du collège	p.254
Figure 59	Tableau des sports pratiqués dans une structure (club, association, collège) par ordre décroissant	p.258
Figure 60	Catégorie spatiale et genre : des facteurs discriminants de pratiques sportives ?	p.259
Figure 61	Catégorie sociale des collégien.ne.s pratiquant un sport	p.264
Figure 62	La pratique d'une activité sportive selon le genre et la catégorie spatiale de résidence	p.265
Figure 63	Catégorie sociale des collégien.ne.s pratiquant une activité artistique encadrée	p.266
Figure 64	Mode de transport pour se rendre à la 1ère et à la 2ème activité encadrée	p.269
Figure 65	Se rendre à son activité artistique encadrée	p.270
Figure 66	Lieux de pratique de l'activité artistique libre	p.271

Figure 67	Activités libres régulièrement pratiquées	p.272
Figure 68	Les activités préférées des filles et des garçons dans l'enquête ANR I.	p.277
Figure 69	Activités préférées des filles et des garçons de notre enquête	p.278
Figure 70	Activité préférée des garçons et des filles de 4ème dans les départements de la Manche et du Calvados	p.278
Figure 71	Existe-t-il un effet de lieu sur les activités préférées les plus citées par les garçons et les filles de l'enquête ANR Inéduc ?	p.280
Figure 72	L'effet de lieu sur les activités préférées les plus citées par les garçons et les filles bas-normands	p.281
Figure 73	Pratiques de temps libre des garçons et des filles avec l'un des parents	p.284
Figure 74	Temps libre des garçons et des filles bas-normands selon le lieu de résidence	p.285
Figure 75	Temps libre des adolescent.e.s	p.286
Figure 76	Pratiques de temps libre avec les parents et entre pairs selon la catégorie sociale de la mère	p.288
Figure 77	Comparaison des pratiques de temps libre entre des garçons de 4ème d'orgine sociale défavorisée et d'origine sociale favorisée	p.290
Figure 78	Comparaison des pratiques de temps libre entre des filles de 4ème d'orgine sociale défavorisée et d'origine sociale favorisée	p.291
Figure 79	Pratiques de temps libre avec les parents selon le sexe et la catégorie spatiale de résidence	p.293
Figure 80	Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Johanne, urbaine, à Bayeux	p.297
Figure 81	Les activités quotidiennes et hebdomadaires de Léonie, urbaine, à Saint Lô	p.299
Figure 82	Les activités quotidiennes et hebdomadaires d'Élisa, urbaine, à Saint Lô, en garde alternée chez sa maman	p.300
Figure 83	Une opportunité d'activité réduite pour les ruraux.ales	p.301
Figure 84	Être proche de son collège, voir plus facilement ses ami.e.s	p.304
Figure 85	Les cumulateurs de sociabilité entre pairs (se rendre à son activité principale et voir les ami.e.s)	p.305
Figure 86	Inviter et voir ses ami.e.s selon le sexe et la catégorie spatiale	p.308
Figure 87	Marius, entre hypermobilité et autonomie spatiale établie	p.317
Figure 88	Trois adolescents habitant à Monceaux-en-Bessin, village périurbain peu dense dans l'aire urbaine de Bayeux	p.321
Figure 89	Fleur, périurbaine, une expérience des lieux encadrée	p.326
Figure 90	Trois amies habitant un village périurbain peu dense dans l'aire urbaine de Caen, des adolescent.e.s mobiles mais dépendantes	p.327
Figure 91	Jules, un être mobile dans un espace de vie encadré par l'adulte, une expérience spatiale autonome restreinte	p.329
Figure 92	Elisa urbaine et périurbaine : une autonomie alternée, une mobilité altérée	p.334
Figure 93	Marie, les premières prises d'autonomie spatiale	p.335
Figure 94	Jean, une faible autonomie spatiale, une mobilité dépendante des parents	p.340
Figure 95	Lila, une autonomie spatiale totale à proximité du domicile, subir l'enfermement spatial	p.342
Figure 96	Mathilde, deux identités spatiales. Entre autonomie établie et enfermement spatial	p.345

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE **1**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **3**

PARTIE I – Des expériences spatiales à l'épreuve du genre : dissymétrie sexuée des quêtes d'autonomie spatiale et sociale adolescentes **17**

Introduction **17**

Chapitre 1 – L'adolescent.e, un être social et spatial à l'épreuve du genre **19**

I. Une approche géographique de l'adolescent.e. : une expérience spatiale, processus d'individualisation territoriale 19

1. L'être adolescent, une construction sociale 19

2. La géographie des jeunes : questionner la place des enfants et des adolescent.e.s dans l'espace 24

3. Être autonome, élément fondamental de définition de cette classe d'âge 25

II. L'approche du genre en géographie 30

1. L'apport des travaux des géographes anglophones 30

2. Itinéraire de la notion de genre dans les travaux des géographes français 38

Chapitre 2 – De l'assignation à l'appropriation des espaces du quotidien chez les collégien.ne.s : entre appropriation et mise en configuration spatiale **49**

I. L'être adolescent spatial : une expérience vécue faite d'appropriation et de démarquage spatial 50

1. Une territorialité en construction 51

2. Être mobile à l'adolescence, faire l'expérience des lieux 55

II. Une construction identitaire : emboîtement de temporalités, emboîtement de lieux 62

1. L'âge, processus graduel de prise d'autonomie 63

2. Construire son identité spatiale 67

3. Le concept de l'habiter, faire l'expérience des lieux à l'adolescence 69

4. Une recherche d'espaces pour soi 71

III. Effets de lieu dans la construction des espaces de vie à l'adolescence 72

1. Espace public, espace producteur de rapports sociaux de sexe à l'adolescence 72

2. À la périphérie des villes, se créer des lieux d'autonomisation 73

3. Vivre son adolescence à la campagne, la nécessité de développer des stratégies. 77

Chapitre 3 - Des lieux habités, des territorialités en construction : des adolescent.e.s en quête d'autonomie 81

I. Une expérience des lieux sportifs à l'adolescence : entre quête d'autonomie et d'identité marquées par le genre 81

1. Faire du sport, une pratique de jeune 81

2. Une inégale pratique sportive entre les garçons et les filles 82

3. Une spatialisation sexuée des pratiques sportives 86

II. Des pratiques culturelles pour se fabriquer en tant qu'individu : des pratiques différenciées selon la catégorie d'âge et selon le sexe. 88

1. Des âges symboliques 88

2. Distinction sociale, distinction de genre : à chacun sa culture ? 91

3. Pratiques numériques, nouveaux rapports aux lieux ? 94

III. L'expérience collégienne, une expérience de la division sexuée des rôles 98

1. L'espace-temps du collège, des pratiques quotidiennes adolescentes 98

2. L'espace scolaire, espace fragmenté à l'épreuve du genre 106

Conclusion 112

PARTIE II – Pour une lecture de l'expérience spatiale genrée à l'adolescence : des territoires aux échelles et aux temporalités emboîtées. 117

Introduction 117

Chapitre 1 – Une expérience multiforme et parfois segmentée nécessite de recourir à une méthodologie de la complémentarité 118

I. Des données quantitatives collectées par questionnaire 119

1. Les matériaux empiriques de l'enquête ANR Inéduc 119

2. L'enquête par questionnaire auprès de 157 adolescent.e.s en classe de 4ème 120

3. Précautions méthodologiques à porter sur l'enquête quantitative 129

II. De la complémentarité des méthodes : l'enquête qualitative 132

1. L'entretien : récits biographiques d'expériences spatiales adolescentes 133

2. Un échantillon composé de 70 entretiens 135

3. Regarder, observer, écouter dans une posture de recherche 140

4. L'analyse des discours : de l'imbrication des espaces vécus à la spatialisation des territoires de vie 141

5. Dessiner ses pérégrinations dans la cour de récréation, méthode de recueil de matériau empirique complémentaire des entretiens 148

III. Des espaces collectifs (restaurant scolaire, cour de récréation) sous observation, une autre approche des lieux scolaires 150

Chapitre 2 – Profils des collégien.ne.s en classe de 4ème : segmentation socio-spatiale des espaces de vie 152

I. Des adolescent.e.s aux profils sociologiques hétérogènes : distance sociale, distance spatiale 152

1. Profil sociologiques des parents : une surreprésentation des catégories sociales moyennes et défavorisées. 154

2. Une ségrégation professionnelle femmes-hommes 157

3. Profil géographique des parents, des lieux de résidence de l'entre-soi 159

II. Des collèges aux profils spécifiques : de fortes inégalités socio-spatiales entre les établissements scolaires 161

1. Des collèges aux profils sociologiques marqués… 161

2. …couvrant des territoires différents … 165

3. …révélant des inégalités territoriales prononcées 167

III. L'aire de sectorisation des collèges : segmentation sociale et spatiale des espaces de vie des collégien.nes 170

1. Des collèges d'espaces ruraux marqués par des fragilités économiques et sociales. 171

2. Des collèges dans l'aire urbaine de Caen : des cantons caractérisés par une sécurité économique et un soutien culturel favorables aux apprentissages 177

3. Les collèges de Saint Lô et Bayeux, deux petites villes aux fragilités socio-économiques. 182

Conclusion 186

PARTIE III – Le collège : espace de vie aux frontières sexuées spatialement délimitées 190

Introduction 190

Chapitre 1 : La cour de récréation, une distribution inégale des espaces 192

I. Une territorialisation genrée de la cour de récréation 193

1. Pratiques sociales dans la cour de récréation, le genre comme diviseur spatial 194

2. Des exclus des pratiques sociales dominantes : une appropriation spatiale des marges 199

3. Le rôle de l'institution scolaire : imposer une nouvelle pratique des lieux 202

II. Une asymétrie d'appropriation liée à l'âge 203

1. La vie des groupes lisible dans l'espace 203

2. Du locataire au propriétaire des lieux 208

3. Le foyer, une hiérarchie spatiale et symbolique des places 210

III. À la frontière des deux sexes, à la recherche de l'autre 212

Chapitre 2 : La restauration scolaire, une spatialisation sexuée des corps 216

Chapitre 3 : La classe, une représentation sexuée de l'autre 220

I. L'occupation de l'espace classe 220

1. Choisir sa place en classe, expérience spatiale de pratiques socialisantes 220

2. La classe, une dissymétrie sexuée d'occupation de l'espace 223

3. Des stratégies spatiales en classe, processus d'une construction de l'identité sexuée de l'élève 225

II. Le rapport à l'école, une relation biaisée par le genre ? 227

1. Les notes, marqueur des performances scolaires sexuées 227

2. Aimer l'école, un sentiment de fille ? 229

III. Se projeter : une compétence spatiale ? Une mobilité géographique selon le lieu de résidence et l'établissement scolaire. 231

1. S'orienter après la 3ème : le poids de l'espace dans le choix d'orientation scolaire 231

2. Les effets de lieu dans les orientations scolaires : le couple lieu de scolarisation/lieu de résidence 234

Conclusion 240

PARTIE IV – Construire ou subir son espace de vie à l'adolescence ? Des expériences spatiales marquées par l'espace et le genre 243

Introduction 243

Chapitre 1 : Des trajets ordinaires : se rendre à l'école, premier facteur de différenciation spatiale. 244

I. Des formes variées de mobilité domicile-école 244

II. Se rendre à l'école, entre effets de lieu et dépendance à l'adulte 248

1. Se rendre à l'école, des stratégies spatiales d'abord familiales 248

2. Le genre, variable peu structurante des trajets domicile 253

Chapitre 2 : Des activités encadrées en dehors du temps scolaire : segmentation spatiale de l'offre, répercussions genrées sur les trajectoires de vie 255

I. Genre et espace comme marqueurs des pratiques sportives à l'adolescence 255

1. Pratiquer un sport une fois par semaine dans une structure 256

2. Une pratique intensive et collective, d'abord masculine 257

3. Faire du sport, une autonomie spatiale saisie par les garçons ? 259

4. Les effets de lieu dans les pratiques sportives des jeunes 260

5. Le vélo, une pratique spatiale genrée 264

II. Des activités artistiques urbaines au féminin : pratiques sex-typées et spatialement marquées 265

III. Se déplacer pour se rendre à son activité : des mobilités genrées ? 267

1. La voiture, mode de transport majoritaire et non sexué ? Des modes de transport secondaires sexués 267

2. Pratiquer une activité artistique : être une fille, urbaine, véhiculée par les parents ou rester à la maison. 270

3. Pratiquer une activité régulière de temps libre : saisir les opportunités de son territoire, un savoir-faire d'abord masculin ? 271

Chapitre 3 : Le temps libre : de l'opportunité d'accès aux contraintes de la dépendance spatiale 275

I. Les pratiques de temps libre, des préférences spatiales au prisme du genre 276

1. Le temps libre des jeunes : des préférences sex-typées 277

2. Des préférences sexuées à l'épreuve de la distance spatiale : des choix sexués orientés par le contexte géographique de résidence ? 279

II. Être jeune et sortir : une segmentation spatiale et sexuée des pratiques de temps de loisirs 283

1. Accéder aux lieux récréatifs : la tyrannie de la distance 284

2. Le temps libre : des activités pratiquées avant tout avec les membres de la famille 286

3. Les adolescent.e.s cumulateurs de sorties avec les parents et entre pairs : le capital spatial selon l'origine sociale 288

III. Des expériences spatiales de loisirs spécifiques au contexte géographique de résidence 292

1. Les jeunes urbain.e.s et périurbain.e.s, consommateurs d'activités : effets d'une concentration d'opportunités. 292

2. Vivre en petite ville sans accès au transport en commun : quelles incidences sur la mobilité pour les jeunes urbaines ? 295

3. Les jeunes du milieu rural isolé : entre isolement et opportunités territoriales réduites 301

Chapitre 4 : Des sociabilités entre pairs déterminées par l'accessibilité à l'autonomie spatiale ? 303

I. Cumuler sociabilité entre pairs et mobilité : des expériences spatiales discriminantes 304

II. Le genre comme catégorie d'analyse des mobilités juvéniles 306

III. L'espace, facteur de socialisation entre pairs ? La distance racontée par les jeunes 310

1. Des rencontres moins aisées pour les filles rurales 310

2. Un savoir être mobile de débrouille des garçons ruraux 312

Chapitre 5 : Profils différenciés d'une identité spatiale en construction 315

I. Des adolescent.e.s pluri-mobiles et autonomes. Une expérience multidimensionnelle: entre hyper mobilité et autonomie spatiale établie 316

II. Les jeunes mobiles dépendants : une autonomie peu dévelopée mais une expérience spatiale élargie 324

III. Les premières expériences spatiales autonomes entre pairs 334

IV. Les adolescent.e.s sédentaires, une mobilité occasionnelle et dépendante, une appropriation réduite à l'espace immédiat 337

V. Les captifs, subir la distance sociale et spatiale 340

Conclusion 346

CONCLUSION GENERALE 351

BIBLIOGRAPHIE 359

ANNEXES 379

Table des annexes 413

Table des figures 415

TABLE DES MATIERES 420